

تعلُّمُ العربيَّةِ وتعليمُها

مقارباتٌ لغويَّةٌ وتربويَّةٌ

مباحث لغوية ٤٥

تحرير

د. ماجد وصفي حرب

تأليف

د. ماجد وصفي حرب
أ.د. وليد أحمد العناتي
د. فواز صالح السلمي
د. صلاح الدين أحمد دراوشة
د. خديجة فرحان الحميد

مباحث لغوية ٤٥

تعلُّمُ العربيَّة وتعليمُها

مقارباتٌ لغويَّةٌ وتربويَّةٌ

تحرير: د. ماجد وصفي حرب

تأليف

د. ماجد وصفي حرب — أ.د. وليد أحمد العناتي

د. فواز صالح السلمي — د. صلاح الدين أحمد دراوشة

د. خديجة فرحان الحميد

١٤٤٠هـ - ٢٠١٩م





تعلُّمُ العربيَّة وتعليمُها
مقارباتٌ لغويَّةٌ وتربويَّةٌ

الطبعة الأولى
١٤٤٠ هـ - ٢٠١٩ م

المملكة العربية السعودية - الرياض
ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف:٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ - ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢

البريد الإليكتروني: nashr@kaica.org.sa
مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ١٤٤٠هـ.
فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر
حرب، ماجد
تعلم العربية وتعليمها./ ماجد حرب. - الرياض، ١٤٤٠هـ
..ص؛ .. سم
ردمك: ٦ -٤٢ -٨٢٢١ -٦٠٣ -٩٧٨
١ - اللغة العربية - تعليم أ. العنوان
ديوي ٤١٠,٧ ١٤٤٠/ ٨٣٦٨
رقم الإيداع: ١٤٤٠/ ٨٣٦٨
ردمك: ٦ -٤٢ -٨٢٢١ -٦٠٣ -٩٧٨

التصميم والإخراج
دار وجوه للنشر والتوزيع
Wojooh Publishing & Distribution House
www.wojoooh.com
المملكة العربية السعودية - الرياض
الهاتف:4562410 الفاكس:4561675
للتواصل والنشر:
info@wojoooh.com



فهرس الكتاب

هذا المشروع

مشروع تأليف سلسلة كتب تربوية في مجال (تعليم اللغة العربية) يهدف إلى بناء تراكمٍ معرفي في مجال حيوي مهم، هو مجال (تعليم العربية لأبنائها) . ويعد هذا الكتاب واحدًا من سلسلة كتب تصدر تباعا.

يقع هذا المشروع ضمن سلسلة (مباحث لغوية) التي يشرف المركز على اختيار عنواناتها، وتكليف المحررين والمؤلفين، ومتابعة التأليف حتى إصدار الكتب. وهي سلسلة يجتهد المركز أن تكون سداداً لحاجات بحثية وعلمية تحتاج إلى تنبيه الباحثين عليها، أو تكثيف البحث فيها.

مدير مشروع (تعليم اللغة العربية)

د.أحمد بن علي الأخشمي

المشرف العام على سلسلة (مباحث لغوية)

د.عبدالله بن صالح الوشمي

مقدمة الكتاب

د. ماجد حرب

لا مَحِيدَ عن القولِ إنَّ تمامَ أمرِ العربيَّةِ، تعلُّمًا وتعليمًا، واتِّساقَه، محوجٌ إلى تآزرِ بصائرَ لغويَّةٍ وأُخرى تربويَّةٍ، ولستُ أدْفَعُ أن يكونَ سببُ ما تعانيهِ العربيَّةُ في المدارسِ والجامعاتِ من انصرافِ أبنائِها عنها ونفورِهِم منها، هو ما نشهدُهُ اليومَ من فصلٍ بين «اللغويِّ» و«التربويِّ»؛ ذلك أنَّه بتعاضُدِ هذيْن الجانبيْن تُسْتَحْصَدُ علائقُ الأمرِ وتُوثَّقُ عُراه. وبيانُ ذلك أنَّ بصائرَ أهلِ اللغةِ محوجةٌ، حقًّا، إلى نظرٍ تربويٍّ يجعلُها قريبةَ المتناولِ ليِّنَةَ المأْخَذِ، مُمكنةَ التطبيقِ داخلَ الغُرَفِ التدريسيَّةِ، وأهلُ التربيَّةِ المعنيُّون باللغةِ، من جهةٍ أُخرى، لا غنيةَ لهم أبدًا عن بصائرِ اللغويين، إذ من غيرِها ليس ثمَّةَ أساسٌ فكريٌّ متينٌ تنْبني عليه الممارسةُ التربويَّةُ.

وعندي، فإنَّ هذا المذْهبَ، أي تعالُقَ «اللغويِّ» و«التربويِّ»، محيطٌ بالحقِّ داخلٌ بالإنصافِ، وهو ما ينبغي أن يكونَ عليه الحالُ عند الحديثِ عن تعلُّم العربيَّةِ وتعليمِها. وهذا كتابٌ انْبَنَتْ فصولُهُ على هذا المذْهبِ، وأخذتْ به، بلْ جعلتْه أُسَّها وُكْدَها، وهو جهدٌ بحثيٌّ شرفتُ بتحريرِه بتكليفٍ سامٍ من مركزِ الملكِ عبدِ اللهِ بنِ عبدِ العزيزِ الدوليِّ لخدمةِ اللغةِ العربيَّةِ في الرِّياض.

يأتَلِفُ الكتابُ في خمسةِ فصولٍ، تحدّثتُ في فصلِهِ الأوَّلِ عن قضيَّةٍ مهمَّةٍ جدًّا في الشأنِ التربويِّ، هي المنهاجُ الخفيُّ، وذهبتُ إلى تعريفِهِ وبيانِ مظاهرِهِ على نحوٍ يُفْصِحُ عن الرسائلِ الخطيرةِ التي يبثُّها في نفوسِ الطلابِ، وقصدْتُ إلى الوقوفِ على المنطقِ الذي تستندُ إليها فكرةُ هذا المنهاجِ، ثمَّ تحدَّثتُ بشيءٍ من التفصيلِ عن مظاهرِهِ التي تتفشَّى في المشهدِ التربويِّ، ثمَّ انتقلتُ إلى الحديثِ عن هذا المنهاجِ في بيئاتِ تعلُّمِ اللغةِ العربيَّةِ، ولا سيَّما تلكَ التي تطالُ اللغةَ والفروقَ الجندريَّةَ، واللغةَ وثقافةَ المجتمع. وخلصتُ إلى أنَّ هذا المنهاجَ يشكِّلُ عائقًا كبيرًا يحولُ دونَ تعلُّم العربيَّةِ التعلُّمَ الأمثلَ، ودلَّلتُ على ما أقولُ بشواهدَ ساطعةٍ وبراهينَ واضحةٍ، تثْبتُ أنَّ ثمَّةَ رسائلَ خفيَّةً تستقرُّ في أذهانِ الطلابِ، وتجعلُهم ينأوْن عن تعلُّمِ لغتِهم بدافعيَّةٍ عاليةٍ. وممَّا يُؤسَفُ له أنَّ المنهاجَ الخفيَّ فاعلٌ أيضًا في برامجِ إعدادِ معلمي العربيَّةِ، وهو يتشكَّلُ في تلك البرامجِ تشكُّلاتٍ مختلفةً تطالُ المعرفةَ اللغويَّةَ ومنزلةَ مهنةِ معلِّمِ العربيَّةِ في المجتمع، وانتهى الفصلُ بتصوُّرٍ يُرتَجى منه رأبُ الصَّدْعِ وسدُّ الخَلَلِ.

وفي الفصلِ الثاني، بَرَعَ الأستاذُ الدكتور وليد العناتي في بسْطِ مفهومِ التداوليَّةِ بما هي «تواضعٌ تعارفَهُ الناسُ وخبروه واكتسبوه ومَهَروه بالممارسةِ الاجتماعيَّةِ اليوميَّةِ»، إذ الناسُ «يمتلكون كفايةً تداوليَّةً تمثِّلُ معرفةً كامِنةً يستعملونها متى احتاجوا إليها، وهي تُعينُهُم في إنجازِ التَّواصلِ على أفضلِ وجهٍ». وتجدُ في هذا الفصلِ تفصيلا ماتعًا يربطُ التداوليَّةَ بتعليمِ اللغةِ، وهو تفصيلٌ دالٌّ على مُكْنةٍ معرفيَّةٍ حازَها صاحبُه، قادتْه إلى ترسُّمِ علاقةٍ واضحةٍ تُفصحُ عن تعالُقِ الكفايةِ التدواليَّةِ والكفايةِ الأدبيَّةِ، وإنَّك لتُدْهشُ كيف حَذَقَ العناتي الانتقالَ من سماءِ النظريَّةِ إلى أرضِ الواقعِ والتطبيقِ عندما قدَّمَ مقاربةً تداوليَّةً في تدريسِ الأدبِ العربيِّ، فقد جعلَ قصةَ « سيدة البهارات» تكئةً في ترسُّمِ منهجٍ إجرائيٍّ محْضٍ يُنْبي عن آليَّاتٍ من شأنِها أن تجعلَ التداوليَّةَ ممارسةً صفيةً توجبُ الفهمَ وتُفضي إلى قدراتٍ لغويةٍ أفضلَ عند متعلمي العربيَّةِ.

وبَسَطَ الدكتور فواز السلمي، في الفصلِ الثالثِ، القولَ في علمِ اللغةِ النَّصيِّ، وكيفَ أنَّه يشكِّلُ منظورًا لافتًا لتعليمِ العربيَّةِ وتعلُّمِها، بما هو «دراسةٌ للنصِّ بوصفِهِ وحدةً لغويَّةً كبرى، يتطلَّبُ فهمُها النَّظرَ في التماسُكِ والحبْكِ النصيِّ، والإحالاتِ المرجعيَّةِ،

والسياقاتِ النصيَّةِ»، وهو بهذا «فرعٌ من اللسانيَّاتِ الحديثةِ، يهتمُّ بدراسةِ النصِّ الأدبيِّ دراسةً لسانيَّةً من زوايا متعددةٍ؛ نحويَّةٍ ودلاليَّةٍ وتداوليَّةٍ وإجرائيَّةٍ». ويحفلُ الفصلُ ببصائرَ تطالُ مستوياتِ دراسةِ النصِّ واستراتيجيَّاتِ تحليلِ البِنى النصيَّةِ وتفكيكِها، مع إرشاداتٍ دالَّةٍ يمكنُ لمعلِّمي العربيَّةِ الانتفاعُ منها في هذا الشأنِ. وخُتمَ الفصلُ بمَثَلٍ عمليٍّ ارتكز على «سينيَّةِ البحتريِّ»، عالجَه السلميُّ من منظورِ علمِ اللغةِ النصيِّ، وهو مَثَلٌ يُشْبِهُ أن يكونَ نموذجًا يؤخَذُ به في برامجِ إعدادِ معلمي العربيَّةِ، ويتقيَّلُهُ المعلمون ويحذون حذوَهُ داخلَ الغُرفِ الصفيَّةِ.

أمَّا الفصلُ الرابعُ، فقد كان وُكْدُه البحثَ في مهارةِ التَّحدُّثِ بالعربيَّةِ في الدرس اللغوي، سواء أكان هذا على المستوى المدرسيِّ أم على المستوى الجامعيِّ. وذهب الدكتور صلاح دراوشة في هذا الفصلِ إلى القولِ إنَّ ما قلَّل شأنَ مهارةِ التحدُّثِ عدمُ استعمالِنا أدواتٍ تقييميَّةً تقيسُ الأنشطةَ المرتبطةَ بالتحدُّثِ، وإن هذه الأدواتِ متى ما صُمِّمتْ على نحو صحيحٍ، فإنَّ مهارةَ التحدُّثِ ستظفرُ بالعنايةِ التي تستحقُّها، وحريٌّ بهذا القولِ أن يكونَ دقيقًا، فالتحدُّث مهارةٌ محوجةٌ إلى قياسٍ موضوعيٍّ يبرزُها مهارةً لا تقلُّ أهميةً عن القراءةِ والكتابةِ. ومن هذا المنطلقِ، جهد دراوشة في تصميمِ أدواتٍ قائمةٍ على معاييرَ وصفيةٍ تتغيَّا قياسَ أداءاتِ الطلابِ في أنشطةِ التحدُّثِ، وهو جهدٌ لا شكَّ كثيرُ العائدةِ على معلمي العربية في المدارس، وعلى أساتذتها في الجامعات.

وفحصتْ الدكتورة خديجة الحميد مسألةَ استعمالِ التكنولوجيا في تعلُّمِ العربيَّةِ وتعليمِها، وذهبتْ إلى القولِ إنَّ التكنولوجيا ألقتْ بظلالِها على الدرسِ اللغويِّ العربيِّ، وأثَّرتْ فيه تأثيرًا إيجابيًّا تارةً وسلبيًّا تارةً أُخرى. ويشي الفصلُ بحالةٍ من الشكِّ تجاهَ طبيعةِ هذا التأثيرِ في المهاراتِ اللغويَّةِ، وتركتْ الحميد السؤالَ مفتوحًا من غيرِ إجابةٍ محدَّدةٍ، استجابةً لمقتضى الواقعِ. بيدَ أنَّها فحصتْ عن كثبٍ فكرةَ التعلمِ المتمازجِ ثم فكرةَ الأدبِ الإلكترونيِّ أو الرقميِّ، مُلْحِفَةً على أنَّ هاتين الفكرتين فتحتا النوافذَ مُشْرَعةً أمام متعلِّمِ العربيَّةِ، ليتقن على نحوٍ أكملَ مهارات العربية، وليتَّخذَ النصَّ الأدبيَّ تكِئةً يعبِّرُ بها عن نفسِه، ويطلقُ العنانَ لخيالِه، مستثمرًا ما توفِّرُه التكنولوجيا، هنا، من فرصٍ حقيقيَّةٍ يصبحُ عندها المتلقي (المتعلِّم) جزءًا من عمليَّةِ الإبداعِ وإنتاجِ النصِّ.

وبعدُ، فإنَّ الكتابَ في مُجملِهِ بصائرُ لغويَّةٌ وتربويَّةٌ جاءت لتوكِّدَ ما ذهبنا إليه منذُ البَداءَةِ من أهميَّة تآزُرِ «اللغويِّ» و«التربويِّ» رجاةَ فهمِ الدرسِ اللغويِّ الفهمَ المنشودَ.
وليس لنا بعد أن أُنجزتْ فصولُ الكتابِ إلا أن نتوجَّهَ بوافرِ الشُّكرِ وعظيمِ الامتنانِ إلى مركزِ الملكِ عبدِ الله بنِ عبدِ العزيزِ الدوليِّ لخدمةِ اللغةِ العربيَّةِ، إذ أتاحَ لنا هذه الفرصةَ البحثيَّةَ الماتعةَ، والشكرُ موصولٌ إلى سعادةِ الدكتور أحمد الأخشمي، مديرِ المشروعِ، عضوِ لجنةِ التخطيطِ والسياسةِ اللغويَّةِ في المركزِ، لدعمِهِ فكرةَ الكتابِ منذ البداءَةِ.

وللهِ الحمدُ من قبلُ ومن بعدُ.

ماجد حرب

دبي

مارس، ٢٠١٩

الفصل الأول

المنهاجُ الخفيُّ في تعلُّم العربيَّةِ وتعليمِها

نَظَرٌ في الرسائلِ الخفَيَّةِ التي تشيعُ في الدرسِ اللغويِّ العربيِّ

د. ماجد وصفي حرب
كلية التربية/ جامعة زايد
الإمارات العربية المتحدة

مقدّمة:

حظيت اللغة تعلُّمًا وتعليمًا باهتمام كبير من لدن الباحثين التربويين، وما ذاك إلا لأن اللغة هي المحدِّد الثقافي الأبرز الذي يعوَّل عليه في تأطير عقول الطلاب وإعادة تشكيل هوياتهم التشكيل الأمثل. وطالت اهتمامات أولئك الباحثين اللغةَ من حيث اكتسابها وتعلمها وطرائق تدريسها وآليات تقويم كفاياتها عند المتعلمين. وامتدت رؤاهم في هذا الشأن لتغدو بيمعرفية (Interdisciplinary) تتجاوز الحقل المعرفي الواحد إلى حقول معرفية متنوعة تتشابك فيها الأنساق المعرفية وتنصهر معًا في نسق جامع لام، على نحو ما نلمح في علم اللغة الاجتماعي وعلم اللغة النفسي والدراسات الثقافية وتحليل الخطاب والنقد الجمالي وعلم التأويل وغيرها.

ولفتت هذه المسألة، أي تشابكية الأنساق المعرفية المختلفة، أنظار المشتغلين بنظرية المنهاج، فجعلوا يُعملون فيها الفكر ويُجيلون البصر، يبتغون الخروج برؤى وبصائر تربط المنهاج بحقول معرفية قائمة، استقر في أذهانهم حاجة المنهاج ـ من حيث هو المشروع التربوي الأهم ـ إلى الإفادة منها، فباتوا جرَّاء ذلك، يتحدثون، مثلا، عن النقد الجمالي (Aesthetical criticism) للمنهاج، أو عن المنهاج بما هو نص قابل للتأويل (Hermeneutic)، أو عن المنهاج بما هو سياق سيسيوتاريخي (Sociohistorical)، ومنهم من برع في التنظير للمنهاج بما هو فعل أيدولوجي (Ideological) محض.

وعلى هذا، فإنَّ المنهاج لم يعد مشروعًا تقني الطابع محصورًا في خطوات متتابعة قائمة على تحديد جملة من الأهداف التربوية، ثم البحث في الخبرات التعلمية التي سيمر بها الطلاب رجاةَ تحقيق تلك الأهداف، فهذا منظور ـ وإن ساد سنوات طوالا منذ أن طالعنا به رالف تايلر (Tyler, 1962) – لم يعد مجديًا في زمن ذابت فيه الحواجز المعرفية بين التخصصات، وغدونا محوجين فيه إلى الانتقال من التفكير على مستوى صغير (Micro) أحادي السياق إلى التفكير على مستوى أكبر (Macro) متعدد السياقات.

والحق أنَّ نماذج تطوير المنهاج الماثلة كانت من الأسباب التي أوجبت إعادة النظر في نظريَّة المنهاج، وبيان ذلك أنَّ تلك النماذج إنما قامت لترسُّم ما ينبغي أن يتعلمه الطلاب وما ينبغي أن يعلِّمه المعلمون صراحةً وعن قصد، من غير التفات إلى السياقات التي تكتنف البيئات التعلميَّة، وكأنَّها أقرَّت بأنَّ بيئات التعلُّم أمكنةٌ مفرغة لا تتعالق فيها

عوامل عديدة تسهم مجتمعة في تعلم الطالب. الفكرة هنا أنَّ نماذج تطوير المنهاج لم تحو ما يشير إلى جملة ما يتعلمه الطالب من غير قصد، بل جاء وُكْدها منصبًّا على المعارف والقيم والاتجاهات التي يجدر أن تُعلَّم وتُتَعلَّم على نحو صريح مباشر، أي أنها لم تُعنَ كثيرا بالنظر في خصائص ما يمكن أن ندعوه بـ « ثقافة المدرسة» (School Culture).

كان فيليب جاكسون (Jackson,1968) أول من أشار إلى مصطلح ثقافة المدرسة في كتابه «الحياة في الغرف الصفية (Life in Classrooms)، مؤكدا أن الطلاب يتعلمون من تلك الثقافة الشيء الكثير، من غير أن يكون هذا التعلم مقصودا، فالبيئات التعلمية، يرى جاكسون، أمكنة تتسم بالحشد والازدحام (Crowds)، أي أنها محكومة بوجود الآخرين، أي بوجود منظومات قيمية متنوعة ربما أثر بعضها في البعض الآخر، وربما ساد الغرف الصفية شيء من التضارب القيمي بين الطلاب، وهو ما يُفضي إلى تعلُّم قيم لم تقصد المدرسة تعليمها، وإنما تسربت إلى نفوس الطلاب في الخفاء جرَّاء معايشتهم ثقافة المدرسة.

وشبيهٌ بكلام جاكسون كلام روبرت دريبن (Dreeben, 1970)، الذي قال إن الغرف الصفية أمكنة يقبل فيها الطالب أن يُعامَل بوصفه «عضوًا» في الصف لا إنسانًا ذا فرادة، وأنَّ عليه أن يكون دائمًا في حالة من التنافس المحموم مع أقرانه. وذهبت إليزابيث فالنس (Vallance, 1980)، بعد جاكسون ودريبن، إلى القول إنَّ منبت المنهاج الخفي هو التفاعلات اليومية التي يشهدها الطالب في أثناء القيام بالأنشطة المدرسية، وهو كلام يحمل في طياته مفهوم « ثقافة المدرسة» على نحو ما أصلَّه جاكسون.

كما أنَّ المدرسة بيئة لا تخلو من مظاهر السلطة والنفوذ، فثمَّة تراتبية إدارية فيها، وثمة طلاب يحظون بسلطة تفوق تلك التي يحظى بها أقرانهم، وهو ما يبثُّ في نفوس الطلاب رسائل خفية يتشربونها من غير قصد، إذ سيجهد الطلاب في تكييف قيمهم وتعديلها لتستجيب لتلك التراتبيات، وغير خافٍ ما لهذا من أثر في تأطير عقولهم، ولكنه تأطير خفي غير ظاهر، يتسم بالخطورة في كثير من الأوقات.

وعلى ما سبق، فإنه يمكننا القول إنَّ ثقافة المدرسة تعني جملة الخصائص والسمات التي تميز المدرسة عن غيرها من مؤسسات المجتمع، فالطابور الصباحي وانتظام الطلاب في الفصول الدراسية، ونظام الحصص والامتحانات، والعلاقات الاجتماعية

بين الإدارة والمعلمين وبين المعلمين والطلاب ثم بين الطلاب أنفسهم، كلها سمات لن تجدها إلا في المدرسة، وليس من شك في أنَّ الانغماس في تلك الثقافة وقتًا طويلا سيفضي إلى أن يتعلم الطلاب معارف وقيمًا غير تلك التي يقصدها المنهاج أو ترومها المدرسة، ويشار عادة إلى تلك المعارف والقيم التي تُتعلَّم من غير قصد بـ «المنهاج الخفي» (Hidden Curriculum).

تناول كثير من الباحثين التربويين فكرة المنهاج الخفي بالفحص والتدبُّر، فإيفان إلتش (Illitch, 1971)، مثلا، يؤكد أنَّ الطلاب يتعلمون من خلال انغماسهم في طقوس المدرسة (School Rituals) أكثر بكثير مما يتعلمونه من المنهاج المقصود (الذي هو بؤرة الاهتمام في نماذج تطوير المنهاج كما تقدم معنا)، وجعل إليوت آيزنر (Eisner, 1985) المنهاج الخفيَّ أحد ثلاثة أنواع للمنهاج، فقد تحدث بالإضافة إلى المنهاج الخفي عن المنهاج المقصود، أي جملة الخبرات التعلمية التي نريد ـ عن قصد وتعمدـ من الطلاب المرور بها وتعلمها رجاةَ تحقيق مجموعة من الأهداف التربوية المتفق عليها، وعن المنهاج المحذوف، وقصد به تلك الموضوعات أو الخبرات التعلمية التي كان ينبغي تعلمها ولكنها حذفت لاعتبار ما، يتعلق بالوقت (لا وقت لتدريسها فهناك من الموضوعات ما هو أهم) أو يتعلق باعتبار معرفيٍّ أو فلسفيٍّ يمنع من تدريسها.

وبينما نجد أنظار جلِّ الباحثين المعنيين بالمنهاج الخفي قد اتجهت نحو البيئة المدرسية فقط، نجد منهم من تصدَّى للأمر من منظور أكبر، بحثوا من خلاله في السياقات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي تسود المجتمع وأثرها في انبثاق المنهاج الخفي في المدرسة. فمايكل أبل، مثلا، يرى أنَّ المدرسة تحاول جاهدة إعادة الإنتاج الاجتماعي، فالطلاب الفقراء لا يحظون بالمعرفة ذاتها التي يحظى بها أقرانهم الأغنياء، وفي هذا حفاظ على الطبقية الاجتماعية السائدة (Apple, 1978)، فيظل الفقير فقيرًا والغني غنيًّا، وفي بعض الأحيان، يقول أبل، تتشكَّل زمر طلابية في المدارس تضم أبناء الأغنياء وذوي النفوذ في المجتمع، وتتشكَّل زمر أخرى تضم الطلاب الفقراء أو المهمَّشين، فيدرك الطلاب في الجهتين كلتيهما أنَّ ثمَّة فوارق طبقيَّة تميز بعضهم عن البعض الآخر، وهذه رسالة خفية يتشربونها جرَّاء معايشتهم ثقافة المدرسة، والنتيجة المتحصلة هنا أنَّ الطلاب الفقراء سيعيشون تحت وَهْدة الاغتراب والشعور بالإقصاء، وهذا ربما قاد إلى

تدنِّي مفهوم الذات لديهم (حرب، ٢٠٠٨)، وأثر إلى حد كبير في استعدادهم لتلقي المعرفة.

وتتعدَّد مظاهر المنهاج الخفي في المدرسة، فقد تطال القيم التي يتعلمها الطلاب من غير قصد، كالانقياد (Docility)، ومقاومة القوانين والأنظمة، وقبول الفشل بوصفه نتيجة حتمية، وقد تطال رفض الآخر المختلف، سواء أكان الاختلاف طبقيًّا أم جندريًّا أم ثقافيًّا. ويمكن أن يتخذ المنهاج الخفيُّ صورًا تطال المعرفة على نحو ما سيتَّضح لاحقًا، أو تتعلق بالهرم التنظيمي للمدرسة. وأيًّا كان الأمر، فإنّ الطلاب يتعلمون قيمًا واتجاهات ومعارف لا تقصد المدرسة تدريسها، وقد يسلكون سلوكًا ما دعت إليه ولا حفزت على القيام به، ولكنه مع هذا، حاضرٌ موجود، يمارسه الطلاب كل يوم.

وفي ضوء ما قيل آنفًا، فإنَّ هذا الفصل سيجهد في تبيان كُنْه المنهاج الخفي، وفي ترسُّم المظاهر التي يتمثل بها في البيئات المدرسية، ثم سيتناول بالبحث والتحليل تلك المظاهر في تعلم اللغة وتعليمها على وجه التحديد، ثم سينظر كيف تعمل ديناميَّات المنهاج الخفي في بيئات تعلم اللغة العربية وتعليمها، وكيف يمكن لهذه الديناميَّات أن تحول دون تعلم العربية التعلم الأمثل.

منطقُ المنهاجِ الخفيِّ

حاول بورتلي (Portelli, 2007) في مقالته الماتعة « كشف المنهاج الخفي» (Exploring the hidden curriculum) أن يوضح بشيء من النِّظار الفلسفي المنطق القابع وراء المنهاج الخفي، فقد ردَّ فكرة هذا المنهاج إلى جون ديوي عندما تحدث عن «التعلم المصاحب» (Collateral Learning)، في إشارة منه إلى الاتجاهات التي يكونها الطلاب داخل المدارس من غير أن تكون متضمَّنة في المنهاج الصريح. ومنذئذٍ، راجت للمنهاج الخفي تسمياتٌ كلُّها تحمل الدلالات نفسها، فقد راج تحت اسم المنهاج الخفي (Hidden)، وهي التسمية المعتمدة في دراستنا هذه، وتحت اسم المنهاج غيد المدروس (Unstudied)، أو الضمني (Implicit)، أو غير المرئي (Invisible)، أو غير المكتوب (Unwritten)، أو الصامت (Silent).

وفي حين نجد أنَّ المشتغلين بنظرية المنهاج انقسموا على أنفسهم في شأن أصل المنهاج الخفي أو أهميته، نجد بعضهم قد أعلى من شأنه إلى حد كبير، وحذَّر من مغبَّة نكرانه أو التغافل عنه؛ فاللامدرسيون (Deschoolers) الذين يتزعمهم إيفان إليتش (Illitch)، والنقديون الذين برز منهم في الآونة الأخيرة أسماء كثيرة أهمها مايكل أبل (Apple) وهنري غيرو(Giroux) وبيتر ماكلارين (Mclaren) وغيرهم، يرون أنَّ المنهاج الخفيَّ على قدر كبير من الأهمية، وأنَّ العمل التربوي لن يستقيم شأنه إلا بفهم هذا المنهاج وتحليله للوقوف على ما يُحدثه من آثار في تعلم الطلاب وتحقيقهم الأهداف التي تنشدها المدرسة.

ولَمَّا تبيَّن لهم على نحو واضح جلي أنَّ المنهاج الخفي حقيقةٌ ماثلة ليس لنا أن ننكرها أو نغض الطرف عنها، تعددت الدراسات التي فحصته من منظورات مختلفة، وتعددت جرَّاء ذلك تعريفات هذا المنهاج، فثمة تعريف يرى أنَّ المنهاج الخفي توقعاتٌ غير ذات طابع رسمي تتمثل بجملة القيم والمعتقدات التي يأخذ بها الطلاب من غير أن تقصد المدرسة تعليمها، ومنهم من رأى أنَّ المنهاج الخفيَّ جملةٌ من النتاجات التعلمية غير المتوقعة، ومنهم من رآه رسائل خفية تنبثق من المدرسة من حيث هي بنية وتنظيم لها تراتبية معينة.

من أجل ذلك، فقد جهد بورتلي في ترسُّم المنطق الذي يمكن أن نفهم به معنى «الخفاء»، وكيف يتشكَّل المنهاج الخفي في البيئات التعلمية، على نحو يوجب الالتفات إليه بشيء من الاهتمام والعناية. يرى بورتلي أنَّ كون الشيء (X) مخفيًّا يحمل معاني عديدة، فهو يعني أنه يخفي نفسه، أي أنه هو المسؤول عن حالة الخفاء، وهنا يستقيم أن نقول إن (X) «خافٍ» أو «مختفٍ» على حد سواء. وقد يكون (X) مخفيًّا بقصد بواسطة آخر (Y)، فـ(Y) هو الفاعل، وهو يعلم أن (X) مخفيٌّ، وعليه فإن (X) ليس بالضرورة أن يكون فاعل حالة الخفاء. وثمة معنى ثالث، فقد يكون (X) مخفيًّا من غير قصد، إذ ما قصد أحدٌ إخفاءه، وقد لا يعلم هو نفسه أنَّه مخفيّ.

ولا يمكن للمعنى الأول أن يفسر المنهاج الخفي، إذ المنهاج الخفي ليس فاعلا بأي حال من الأحوال، وعليه فإننا أمام معنييْن فقط يمكن أن يُفسِّرا المنهاج الخفي: أن يكون قد أخفي عن قصد بفعل فاعل، أو أن يكون قد أخفي من غير قصد. هذا يوجب علينا

التبصر بجملة من الأسئلة: ما المخفي في الأمر؟ وعمَّن؟ ومن قام بالإخفاء؟ ولعل هذه الأسئلة وما تتطلبه من إجابات هي ما يجعل فكرة المنهاج عصيَّةَ الفهم صعبة الارتياد في بعض الأحيان.

على أننا يمكن أن نفهم كُنْهَ المنهاج الخفي، متى ما التفتنا إلى التحليل الذي اقترحه بورتلي، فإذا رمزنا للمعلم بالحرف «م»، وللطالب بالحرف «ط»، ورمزنا لما يمكن أن يُعدَّ جزءًا من المنهاج الخفي (قيمة أو معتقد أو معرفة...) بالرمز (X)، فإننا يمكن أن ننظر في التصنيفين الآتيين:

أ- «م» لم يقصد إخفاء (X)	**ب- «م» أخفى (X) عن قصد**
١- «م» لا يعرف (X)	١- «م» لا يعرف (X)
٢- «ط» لا يعرف (X)	٢- «ط» لا يعرف (X)
٣- «م» يعرف (X)	٣- «م» يعرف (X)
٤- «ط» يعرف (X)	٤- «ط» يعرف (X)

أي أنَّ الخفاء يمكن أن يكون مقصودًا من المعلم (التصنيف ب) أو غير مقصود (التصنيف ا). في حال أن كان غير مقصود، فإن الحالتين (١) و (٢) هما أخطر الحالات، لأن المعلم لم يقصد الإخفاء، ومع ذلك فهناك شيء أخفي عن كل من المعلم والطالب وهما لا يعرفان حقيقته. وخذ الحالتين (٢) و(٣)، فالمعلم هنا لم يقصد إخفاء شيء، ومع ذلك فثمة شيء قد أُخفي، يعرفه المعلم دون الطالب. وفي الحالين (١) و (٤)، أخفي شيء من غير قصد من المعلم، والمعلم لا يعرف حقيقة ما أخفي، خلاف الطالب الذي يعرفه.

وفي التصنيف (ب)، تبدو الحالتان (١) و (٢) هما الأخطر، فالمعلم قصد إخفاء شيء لا يعرف حقيقته ولا الطالب يعرفها. وفي الحالتين (٢) و (٣)، قصد المعلم إخفاء شيء يعرف حقيقته دون الطالب، فيظلُّ خفيًّا عن الطالب فقط. أما في الحالتين (١) و (٤)، فقد قصد المعلم إخفاء شيء يجهل حقيقته، في حين يدركها الطالب.

وعلى نحو ما تقدم، فإن الشيء المخفي قد يكون قيمة أو معتقدا أو معرفة، ولا ضير لو دللنا على بعض الحالات بأمثلة دالة رجاةَ أن تنجلي الصورة وتتضح على نحو أوفى.

فلنأخذ مثلا «هيمنة بعض الطلاب على بعضهم الآخر»، وهذا أمر واردٌ جدًّا في ثقافة المدرسة، فبعض الطلاب يمارسون أدوارًا سلطويَّة على أقرانهم لاعتبار ما، والمعلم لن يعلِّم هذا الأمر للطلاب، وسيخفيه من غير قصد، إذ هو لا يعلم بهذه الهيمنة في الأصل، بيد أن الطلاب يعرفونها تماما، وهكذا يندرج هذا المثل تحت التصنيف (ا): الحالتين (١) و (٤). ثم فلنأخذ «تراتبية الأدوار بين المعلمين»، فبعض المعلمين يحظون بسلطة تفوق تلك التي يحظى بها أقرانهم، نتيجة الطبيعة التراتبية للبيئة المدرسية، والمعلم هنا سيخفي هذه الحقيقة عن الطلاب عن قصد وتعمد، مع أنه يدركها ويميزها خلافا للطالب الذي لا يعلم عنها شيئا، ويندرج هذا المثل تحت التصنيف (ب): الحالتين (٢) و (٣)، وهكذا...

وأغلب الظن أنَّ المنهاج الخفي يُدرَك من لدن الطلاب على نحو فردي (Curry, 2001)، ثم يبدأ الطلاب بالتعرف إلى ما يحملونه من رسائل خفية نتيجة تفاعلهم في الثقافة المدرسية، ونتيجة ما يسود المدرسة من نواد وجماعات تشكل فرصا سانحة أمامهم ليتحدثوا عما يخبرونه وما يشعرون به، وما يتعلمونه خارج إطار المنهاج الرسمي.

مظاهر المنهاج الخفي في تعلُّم اللغة

ما من شك في أنَّ المدرسة بيئة خطابية (Discursive) أي أنها بيئة تعلمية ذات مشهد لغوي (Linguistic Landscape) يتمثل بالمواد البصرية التي تشيع فيها، من لوحات وإعلانات وإشارات وعروضات وصور (Todor, 2014). ولا شك أيضا في أنَّ الغرف الصفية بيئات مشبعة باللغة (Language-saturated) (Meighan & Blatchford, 2004)، وينضاف إلى هذه الحقائق التي لا مناص من نكرانها أن المدرسة هي المكان التقليدي الأجدر، وإن لم يكن الوحيد، بتعلُّم اللغة وتعليمها.

وإن استندنا إلى خبراتنا في الحقل التربوي وإلى ما تقوله البحوث المعنية، وجدنا أنَّ المدارس، ولا سيما في الوطن العربي، تتبنَّى أيدولوجيا تربوية نقلية (Transimis-sion Ideology)، قائمة على النظر إلى المعرفة على أنها قالب جاهز من المعلومات، وأن الواجب المُناط بالمعلم إنما هو نقل هذه المعرفة إلى الطلاب، من غير حفزهم على تدبُّرها أو التبصُّر بها، وهو ما يقلِّل إلى حد كبير من فرص إعمال العقل والفكر، إذ التسليم بالمعرفة المنقولة وحفظها شرط كاف لاجتياز الاختبارات المدرسية.

ويشي هذا الأمر برسالة خفيَّة خطيرة تستقرُّ في أذهان الطلاب، فالمعرفة هنا حتمية مقدسة، لا يجوز المساس بها، وهي ليست عرضة للتغيير، بل ثابتة بالمطلق، ويجد الطلاب أنفسهم أمام هذه الحقيقة مسلِّمين بما يقوله المنهاج، آخذين بما يقرُّه المعلم، فيُمارس عليهم نوعان من السلطة المقدسة: المنهاج والمعلم. وتصبح المدرسة إذ تحكمها الأيدولوجيا النقلية محلا خصبًا تنبت فيه جذور المنهاج الخفي، ولعلَّ الخوف من الاختبارات أن يكون النَّبْت الأول الذي يتهدد الطلاب، ومردُّ هذا الخوف أنَّ الطلاب سينظرون إلى الاختبارات نظرة تقديس، فهي المحكُّ الرئيس للحكم على أدائهم، فالمعلم يوجِّه تدريسه نحو الاختبارات عوض حرصه على عنصر الفهم، وهو ما يعرف في المشهد التربوي بالمنهاج المقود بالاختبار (Test-driven curriculum)، وتلك فكرة بيَّنها على نحو جلي مادوس (Madaus, 1988)، وحذَّر كثيرا منها، وهي تحمل رسائل خفية تطال المعلم والطالب على حد سواء.

يجهد المعلمون في توجيه المنهاج نحو ما سيرد في الاختبارات (ولا سيما تلك المقننة التي تأخذ أهمية كبيرة مثل اختبارات الثانوية العامة) طمعًا في الحصول على مكاسب اجتماعية واقتصادية، فالمعلم الذي يظفر طلابه بدرجات عالية في اختبار ما، سيحظى بسمعة جيدة في مجتمعه، وربما حاز على حوافز اقتصادية معينة. أما الطالب، فإنه سيجعل وكده اجتياز الاختبار طمعا في الانتقال إلى مراحل دراسية أعلى، والرسالة الخفية هنا هي أن المعرفة المهمة هي تلك التي سترد في الاختبارات فقط، وهذا اختزال كبير للمعرفة، سيحرم الطلاب الكثير من الفرص التعلمية.

إذن، نحن أمام مظهريْن من مظاهر المنهاج الخفي في المدرسة، اختزالية المعرفية والخوف من الاختبار. أما المظهر الأول، فهو أمرٌ غير مقصود يمارسه المعلم، من غير وعي منه، ويتشربه الطالب من غير وعي أيضا، فهو يندرج تحت الحالتين (١) و (٢) في التصنيف (ا)، وهي أخطر حالات الخفاء كما تبيَّن. والمظهر الثاني، الخوف من الاختبارات، فأمرٌ ما قصده المعلم، ولكنه يعيه ويدركه، وكذا الطالب يعيه ويدركه، وهكذا، فإن هذا المظهر يندرج تحت الحالتين (٣) و (٤) في التصنيف (ا).

وعلى صعيد تعليم اللغة، يزداد الأمر سوءًا عندما تكثر الاختبارات اللغوية المقننة التي يبتغى منها الحكم على كفايات الطالب اللغوية، وما ذاك إلا لشيوع خرافة تربوية

امتدت ردحًا من الزمن طويلا، سلَّم بها الناس وأخذوا بها، إذ هم يرون في تحصيل الكفاية اللغوية مؤشرًا صُراحًا، وفي كثير من الأحيان وحيدًا، على ذكاء الطالب وعلو قدراته، وباتوا يحكمون على نباهته في ضوء كفاياته القرائية والكتابية، من هنا شاعت تلك الاختبارات، وغدت مقياسًا للحكم على المستوى المعرفي للطالب بشكل عام.

وكان جرَّاء ذلك أن نحت تلك الاختبارات منحى موضوعيًّا صرفًا، لا اهتمام فيه بذاتية الطلاب ولا اكتراث بما يختلج صدره من أفكار، فغابت عن تلك الاختبارات مؤشراتُ قياس القدرات التعبيرية عند الطلاب، وانصب التركيز في مجمله على قواعد اللغة والكتابة الإملائية، فانصرفت أذهان الطلاب إلى إتقان تلك القواعد، واستقرَّ لديهم أنّ اللغة إنْ هي إلا جملة من القواعد يتعلمونها لغايات الاختبار فقط، من غير أن يكون لها شأن يذكر في حياتهم المعيشة. ولا يقف الأمر عند هذا، فالقواعد التي يتدربون على إتقانها، ولا أقول يتعلمونها، تُحفظ لغايات الاختبار لا لغايات الفهم والممارسة، أي أنها لا تصبح جزءًا من الاستعمال اللغوي، مع أن بعضها مما يستعمله الطلاب في حياتهم اليومية، ولكنه استعمال لم يُقصد به تتبُّع القاعدة اللغوية، بل هو مما جرت به ألسنتهم واعتادته جزءًا من اللهجة العامية، فهم، مثلا، يقولون:

- وصلت إلى البيت وأذان المغرب. (المفعول معه)
- ما أصعب مباراة منتخبنا. (التعجب)
- ركض الطلاب سعيدين بالجائزة (الحال)

إن الرسالة التي تحملها الاختبارات اللغوية تنبئ بأن العربية لغةٌ ذات صبغة معيارية غير مستعملة في زماننا، وأنَّ عدَّها أفعالا تواصليَّة كلامٌ لا معنى له إلا بالقدر الذي يوافق فيه الاستعمال اللغوي العامي قاعدةً ما (المفعول معه والتعجب والحال في الأمثلة الآنفة). هكذا، لم تعد العربية الفصيحة تؤثر في الطريقة التي يفكر بها الطلاب، فهم يقبعون تحت وَهْدة الحتمية اللغوية العامية، ويستقرُّ في أذهانهم أن حدود العامية هي حدود اللغة، وهو ما يجعلنا نُجيل البصر ونُعمِل الفكر لنجيب عن سؤال مهم جدًّا: كيف ننتقل بطلابنا من حتمية العامية إلى نسبوية الفصيحة؟ وإن شئتَ فقل: كيف نجعل الفصيحة تؤثر في طريقة تفكير الطلاب؟

إنَّ الحديث عن الحتمية اللغوية (Linguistic Determinism) والنسبوية اللغوية (Linguistic Relativism) (Mooney & Evans, 2015) على المستوى المدرسي يُحيل إلى أهمية الانتقال من الأيدولوجيا النقلية إلى ما يمكن أن أدعوه بالأيدولوجيا التفسيرية (Interpretive Ideology)، القائمة على عدِّ المعرفة موجودةً في وعي الطالب، وعدِّ المنهاج واحدًا من مصادر متنوعة للمعرفة. ويُعلى في هذه الأيدولوجيا من شأن نشاط الطالب وتفاعله، ويؤخذ بالحوار طريقًا لمساعدته على تشكيل معرفته وإعادة بنائها من خلال التحرر من قيد المنظورات المعرفية الأحادية.

فإن استقام شأن الأيدولوجيا التفسيرية، وغدت متغلغلة في الثقافة المدرسية، سهل على الطالب التخلص من براثن تلك الرسائل الخفية التي تنسرب إلى ذاته من غير وعي أو قصد من المدرسة، إذ هو سيكون هنا قادرًا على التعبير عن نفسه، ولن تغدو اللغة عنده قوالب جامدة قائمة على إتقان الدرس القاعدي حسب، بل ستصبح أداة تواصلية يمارسها مستندًا إلى قيمه ومعتقداته، وليعْلم، من ثم، أنَّ اللغة لا تنحصر داخل حدود لهجته العامية.

الجندرُ وتعلُّمُ العربيةِ وتعليمُها

تلقي الفروق الجندرية (الفوراق بين الذكر والأنثى من حيث أدوار كل منهما في المجتمع) بظلالها على الدرس اللغوي، وكثيرًا ما تُتَّهَم مناهج اللغة والممارسات التدريسية في الدرس اللغوي العربي بأنها ذكورية الطابع، تزدري الخطاب النسوي ولا توقره، وامتدت هذه التهم لتطال العربية نفسها، حتى قيل إنَّ العربية لغة ذكورية، فكيف يؤمَّل أن تُعلَّم تعليما متوازنًا جندريًّا في المدارس؟

ويدلِّلون على هذا الأمر بالخطاب الذي يحمله المنهاج أو تحمله الاختبارات المقننة، فالمخاطب دائما وأبدًا ذكر لا أنثى: أذكرْ، عدِّدْ، بيِّنْ، وضِّحْ، ما رأيكَ في... وتحتفي كتب العربية في المدارس بالأدباء دون الأديبات، وبالشعراء دون الشاعرات، وبالنقاد دون الناقدات، وكأن الأمر منوط أبدا بالذكور دون الإناث، وهو ما يشير إلى جملة من الرسائل الخفية أهمها التفوق الذكوري الأبدي والغلبة الذكورية الدائمة. والحقُّ أن من هذه التهم ما هو صحيح، ولكنه إنما صَحَّ لخلل في بناء المنهاج أو لضعف في

استراتيجيات التدريس، وليس الأمر معنيًّا أبدا بذكورية العربية، على نحو ما سيتضح توًّا.

لعلَّه مما لا يُختلف عليه أن التأنيث في اللغة إنما يجيء لإخراج الخاص من العام مراعاة لاختلاف الجنس، وأن هذا الأمر تعارف عليه الناس من باب الوصول إلى مشتركات لغوية يتعاطونها في حياتهم وليس من باب التفضيل والتمييز. وفي العربية يُغلَّب المذكر على المونث لا لغايات تمايزية، بل لأن ثمَّة ما يجب أن يُغلَّب حتى يستقيم الاستعمال اللغوي، فالمتكلم يُغلَّب على المخاطب، والمخاطب يُغلَّب على الغائب، والمذكر يُغلَّب على المؤنث لخفة لفظه.

وإنك لتلمح في الإنجليزية الشيء نفسه، ففي دراسة ماتعة قامت بها (Motschen-bacher, 2013)، رجاةَ الوقوف على التفضيل الجندري في التسميات الشخصية ذات الحدين (Personal Binomials) عند الناس، تبيَّن أنَّ تلك التسميات تبدأ بالمذكر فالمؤنث في كثير من الأحيان، إلا إذا اقتضت الضرورة البدء بالمؤنث لبروزها في مجال ما (أم، عروس،...)، على نحو ما يشير الجدول (١):

الجدول (١): التفضيل الجندري في التسميات الشخصية ذات الحدين

التسمية	أ←ذ	ذ←أ
ملكة/ ملك	١	١٢٦
أميرة/ أمير	٠	١٢٦
سيدة/ سيد	١	٤٩
زوجة/ زوج	٦٦	٥٥١
عروس/ عريس	١١٥	٣
أم/ أب	٢٧٨	١٧٠
أخت/ أخ	٣١	٥٠٥
ابنة/ ابن	٤١	٢٨٨
مضيفة/ مضيف	٠	١٩
هي/ هو	٦٠	٥٥٤

(Motschenbacher, 2013)

ولعل هذا يبرهن على أنَّ التغليب يأتي لضرورة لغوية تُفضي إلى تقسيمات يتعارف عليها الناس في استعمالاتهم اللغوية، على نحو يجعل تلك الاستعمالات أسهل وأيسر. وعليه، فليس بشيء ما يزعمه البعض من أنَّ العربية ذكورية الطابع، غير أنَّ هذا لا ينفي وجود تحيُّزات جندرية في تعليم العربية، يمكن أن نرصد ثلاثة أنواع منها، تكتنف كتب اللغة العربية في المراحل التدريسية المختلفة: التحيز المعرفي، والصورة النمطية للمرأة أو الفتاة، وحصر بعض الخبرات اللغوية في الذكور دون الإناث. أما التحيز المعرفي، فيظهر من خلال الاحتفاء بأعمال الذكور من الأدباء والشعراء والروائيين دون الإناث، وإن ظهرت هنا أو هناك أشعار للخنساء أو لولادة بنت المستكفي أو لنازك الملائكة أو لمي زيادة.

أما عن الصورة النمطية للمرأة أو الفتاة، فقد كانت تشيع بكثرة في تلك الكتب، على نحو يشي بهيمنة اجتماعية وثقافية للرجل في المجتمع العربي، فكثيرًا ما حوت كتب المرحلة الأساسية في العديد من الدول العربية أمثلة تؤكد هذا الأمر: «ماما تطهو الطعام، أمي تساعد أبي في الحقل، ...». غير أنَّ هذه الصورة بدأت في الآونة الأخيرة تتغير على نحو إيجابي يظهر الأنثى بأدوار غير نمطية، فمن هذا مثلا، ما جاء في النص الآتي الوارد في كتاب اللغة العربية للصف الرابع في أحد البلدان العربية:

« الرسم هواية ليلى المفضلة، فهي تقضي أوقات فراغها في ممارسة هذه الهواية، فترسم بالقلم أشياء كثيرة، وتلونها بالريشة، وتطلب إلى بعض رسومها أن تحقق لها أحلامها. ذات مرة، رسمت ليلى حصانا أبيض، وطلبت إليه أن يسافر بها إلى بلاد العالم، لتشاهد معالمها الشهيرة. امتطت ليلى ظهر الحصان، وسافرت بعيدا، وعندما حل المساء، أخبرت الحصان أنها تريد العودة إلى البيت، ففعل. ومرة أخرى، رسمت ليلى طائرا كبيرا، وطلبت إليه أن يحلق بها عاليا، فبسط الطائر جناحيه، وانطلق في أرجاء الفضاء الرحب، سرت ليلى وهي تطير فوق السحاب، ولكنها سرعان ما شعرت برغبتها في العودة إلى بيتها، فحقق لها الطائر ما أرادت،...»

في هذا النص، أعطيت الفتاة دورًا غير تقليدي، فهي تعشق الفن وتمارسه، والفرص أمامها متاحة لإعمال خيالها والتحليق بأفكارها، وهي قادرة على الإبداع وعلى التفكير خارج الصندوق، أي التفكير على نحو غير مألوف.

غير أنَّ التحيز يمكن أن يتخذ شكلا آخر يتعلق بالفارق بين الخطابيْن: الذكوري والأنثوي في نص ما، ولننظر إلى هذه الحوارية الواردة في كتاب اللغة العربية للصف الرابع أيضا، ولكن من بلد عربي آخر:

« عاد التلاميذ إلى المدرسة بعد العطلة، سأل أحمد: لماذا نحب المدرسة؟
أجاب حسن: نتعلم فيها القراءة والكتابة والحساب والعلوم.
قالت إيمان: المدرسة تعلمنا النظام والترتيب.
قالت سعاد: المدرسة تعلمنا التعاون وحب العمل.
قال سعيد: نتعلم فيها دروسًا تفيدنا في الحياة.
قال عمار: فيها نلعب الرياضة فتقوى أجسامنا.»

يُلمح في هذا الحوار رسائل خفية عديدة، أهمها أن الخطاب الذكوري اقترن بأبعاد معرفية (القراءة والكتابة والعلوم)، وهو ما يشير إلى اقتران المهارات العقلية بالذكور، في حين انحصر الخطاب الأنثوي في البعد القيمي (النظام والترتيب والتعاون). وينضاف إلى ذلك أنَّ من بادر بالسؤال كان ذَكَرًا، وأول من أجاب عنه كان ذَكَرًا أيضا، وكأن إجابات الإناث قد جاءت تبعًا لإجابات الذكور.

وأما النوع الثالث من التحيُّز الجندري الذي يظهر أحيانًا في كتب اللغة العربية فيتمثَّل في حصر بعض المهارات اللغوية في الذكور دون الإناث، من ذلك مثلا، مهارة الخطابة والإلقاء أمام جمهور معين، وما جاء هذا الأمر إلا مراعاة للأدوار الجندرية لكل من الذكر والأنثى في المجتمع العربي. على أنك لن تجد الكتاب المدرسي ينصُّ صراحةً على حصر الإلقاء والخطابة بالذكور، ولكن الأمر يُستنتَج عندما يوجِّه الكتاب الطلاب إلى أن يتخيلوا أنفسهم أمام جمع من الناس، وأن عليهم التحدث في هذا الموقف بلغة واضحة وثقة بالنفس عالية، وهو ما يصعب أن نتصوَّر فتاة تقوم به في مجتمعاتنا العربية، ويُحيلنا هذا الأمر إلى الحديث عن صورة أخرى من الصور التي يتشكلها المنهاج الخفي في الدرس اللغوي العربي، تطال ثقافة المجتمع.

ثقافةُ المجتمعِ وتعلُّمُ العربيةِ

تواجه الثقافة العربية جملة من المهدِّدات التي يمكن أن تزعزع بعض أسسها أو تؤثر في بعض بِناها، ولعلَّ المهدد الأخطر يتعلق بمحاولات تهميش العربية وإظهارها كما لو كانت لغة غير مستجيبة لحاجات العصر ومتطلباته. وإنك لتدرك أن بعض هذه المحاولات قد نجح حقًّا عندما ترى أن الكثير من أبناء العربية يشعرون بما دعاه موني وإيفانس (Mooney & Evans, 2015) بـ «اللاأمن اللغوي» (Linguistic Insecu-rity)، وهو مصطلحٌ يشير إلى إدراك الفرد أنَّ لغته الأم أقلُّ شأنًا من غيرها من اللغات.

وفي الحقِّ، فإنَّ مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها ترسِّخ، في كثير من الأحيان، هذه المسألة في نفوس الطلاب إلى حد كبير، وتصل إلى الطلاب جراء ذلك جملة من الرسائل الخفية التي يمكن أن تحول دون إقبالهم على تعلم لغتهم على النحو المنشود. فليس من المعقول أن يتواصل معلمو العربية مع طلابهم مستعملين مفردات إنجليزية أو فرنسية، يبتغون بها الظهور بشيء من التمدُّن والرقيِّ الحضاري، وهو أمرٌ تراه في كثير من بيئات التعلُّم في الوطن العربي.

وليس استعمال المفردات الأجنبية وحده من يشي بحالة «اللاأمن اللغوي»، فالازدواجية اللغوية (Diglossia) تفعل فعلها أيضا في هذا الشأن، ذلك أنَّ العربية لها مستويان فصيحٌ معياريٌّ وعاميٌّ متداولٌ، وهو ما عبر عنه فيرجوسن (Ferguson, 1959) منذ أمد طويل بالعربية الكلاسيكية (ذات المنزلة العالية، H) والعربية المحكية (ذات المنزلة المتدنية، L). ويهمنا ما لحظ إليه فيرجسن من أنَّ (H) تُدرَّس في حين أن (L) تُتَعلَّم، وينبئ هذا الرأي عن فرق شاسع بين المستويين في الاستعمال اللغوي، فالعربية الفصيحة محصورة في دروس العربية في المدارس والجامعات من غير أن يعني هذا بالضرورة أنها تُتعلَّم من لدن الطلاب، والاستعمال اللغوي إنما يقوم على العامية التي يتعلمها الأفراد بفعل التنشئة الاجتماعية ويكتسبونها بتأثيرٍ من عوامل عديدة.

وعندما ينزع الطلاب إلى استعارة كلمات متعلمة من الفصيحة (H)، فإنهم يصبحون عرضة للتندُّر والتفكُّه، ذلك أنَّ ثمَّة صورة نمطية منغرسة في الذهن العربي تربط الفصيحة بالقديم البالي، وتراه غير صالحٍ لمواكبة العصر الذي نعيش، وهذه رسالة

كثيرا ما تتسلل إلى نفوس الطلاب، فيشعرن بكثير من « اللاأمن اللغوي»، وتحلو في أنظارهم لغاتٌ أجنبيةٌ أخرى.

والحقُّ أنَّا لا نملك دليلا صُراحًا على أنَّ مناهج العربية أو السياسات اللغوية في المجمل في الوطن العربي قد تصدَّت لهذا الأمر أو أخذته بالاعتبار، ولم يعد كافيًا أن تُختار نصوص قرائية تتحدث عن قضايا عصرية ثم تُضمَّن المنهاج، بل الأمر منوطٌ بوعي لغوي يردُّ الأمر إلى مظانِّه، ويجهد أصحابه (القائمون على السياسات اللغوية وعلى شؤون مناهج اللغة بالإضافة إلى المعلمين) في إبراز العربية لغةً حيَّةً قادرةً على استيعاب الجديد. وهذا، لا شك، معنيٌّ إلى حد كبير بالخبرات اللغوية التي يُضمَّنها المنهاج، وبطرائق تدريس هذه الخبرات وتقويمها على حد سواء.

وفي حين نجد مناهج اللغة الإنجليزية تعبأ إلى حد كبير بتعبيرات «التلطُّف» (Eu-phemism)، أي التعبير عن معنى ما تعبيرًا لطيفًا لبقًا في الاستعمال اللغوي الحياتي، ولا سيَّما إن كان هذا المعنى بغيضًا أو محرجًا أو مما يحسن السكوت عنه، فإنَّنا نجد مناهج العربية لا تحفز الطلاب نحو استعمال تعبيرات التلطُّف العربية وما أكثرها! بل ما أجملها وما أدق دلالاتها!. والحال مفضية بالطلاب إلى تشرب رسالة خفية أخرى: فظاظة اللغة العربية. وفي الحقِّ أنَّ العربية من اللغات الحُفَّل بتعبيرات التلطُّف التي يمكن تعليمها الطلاب، ففي القرآن الكريم قال سبحانه:»وابيَّضت عيناه من الحزن» تحاشيًا لمفردة «العمى»، وعبر عن العلاقة الزوجية الحميمة بقول» أو لامستم النساء»، و» لم يمسسني بشر» و» لا تقربوهن».

وانظر كيف نعبِّر عن إنسان مريض بأنه «طريح الفراش» أو «على سرير الشفاء»، وكيف نستبدل بكلمة «كذاب» تعبيرًا مثل «يبالغ في كلامه»، وكيف نقول « محدود الدخل» بدل كلمة «فقير». وخذ مفردة «مات» وحدها، لتعرف تعبيرات التلطُّف العربية المتعلقة بها، وإن كانت الإنجليزية تتلطَّف وتستبدل بـ «Died» تعبيراتٍ مثل (Pass away, Bite the dust, Breath the last, Early departed, Met his mak-er)، فإنَّ العربية تحوي ما يفوق هذا، فنجد: فارقت روحه جسده، ويرقد بسلام، ويوارى الثرى، ولفظ أنفاسه الأخيرة، وانتهى أجله، ووافته المنية، وانتقل إلى الرفيق الأعلى، وانتقل إلى رحمة ربه، وأتاه اليقين، وقضى نحبه، وفي جوار ربه.

على صعيد آخر، ثمَّة مسألةٌ مهمة تطال تعالق الثقافة وتعلم العربية، يمكن أن تبثَّ رسائل خفية تؤثر في تعلُّم الطلاب أو في اتجاهاتهم نحو العربية، وهي مسألة الطبقية الاجتماعية. وبحسب دراسة لسافيج وزملائه (Savage, Devine, Cun-ningham et al, 2013)، فقد اتسعت الطبقية الاجتماعية في العالم كله، ولم يعد الأمر محصورًا في الطبقات الثلاث: الأغنياء والطبقة المتوسطة والفقراء، بل انضافت طبقتان جديدتان جاءتا نتيجة عوامل اقتصادية وسياسية معينة، هما طبقة الأغنياء جدًّا وطبقة الفقراء جدًّا. وتتحدَّد ملامح كل طبقة في ضوء ثلاثة أنواع من رأس المال: رأس المال الاقتصادي (Economic) (الدخل والمدخرات وقيمة المنزل،...) ورأس المال الاجتماعي (Social) (العلاقات الاجتماعية التي تربط أبناء الطبقة الواحدة)، ورأس المال الثقافي (Cultural) (أنشطة الرفاهية والهوايات والذوق الموسيقي،...).

وفي الحقِّ أنَّ ثمَّة دراسة مهمة جدًّا قامت بها جين أنيون (Anyon, 1981) بحثت فيها العلاقة بين المعرفة التي يتعلمها الطلاب وطبقتهم الاجتماعية، وخلصت إلى القول إنَّ طلاب الطبقة الفقيرة « في الولايات المتحدة» يتلقون المعرفة من خلال إجراءات آلية لا تعينُهم على الفهم والتحليل وصنع القرار، في حين يبدو الوضع أفضل حالا مع طلاب الطبقة المتوسطة، فهؤلاء يحظون بفرص تعلم أرحب من تلك التي يحظى بها أقرانهم الفقراء. أما طلاب الطبقة الغنية، فثمَّة أنشطة إبداعية ينغمسون فيها، وثمة تنوع في طرائق التدريس تحفزهم على الفهم والتحليل وعمليات صنع القرار، على نحو يضمن لهم أن يشغلوا مناصب القوى في المجتمع في المستقبل. ونجد أصداء لما قالته أنيون في دراسة كيدمان وزميلتيها (Kidman, Yen & Abrams, 2013)، فقد تحدَّثن عن ممارسات تدريسية يمكن أن تهمِّش الطلاب الأقل حظًّا، وأكَّدْن أنَّ هؤلاء الطلاب يُحرَمون من النقاشات النقدية داخل الغرف الصفية.

وإذا ما أردنا أن نبحث في تضمينات دراسة أنيون ودراسة كيدمان وزميلتيها في تعلُّم العربية وتعليمها، فإننا سنكون معنيين بأسئلة كثيرة: هل تراعي مناهج اللغة العربية في وطننا العربي نوع الطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها الطلاب؟ هل التفتت تلك المناهج إلى مسألة ارتباط التنوُّع اللغوي بالتنوُّع الطبقي الاجتماعي؟ هل يتعلَّم طلابنا الأقل حظًّا كفايات لغوية تضمن لهم حياة أفضل في المستقبل؟ هل يمكن القول إن

تعلُّم العربية بما هي أداة تواصل وفكر يتأتَّى على شاكلة حسنة للطلاب الأغنياء بحكم مُكْنَتِهم الإقتصادية؟

ولم أقف على جهد بحثي جاد حاول الإجابة عن تلك الأسئلة، ولكن يرجح في الذهن، وهذا ما تؤكده خبرتي الأكاديمية وخبرتي العملية في تطوير مناهج اللغة، أنَّ هذا النوع من الأسئلة مغيَّبٌ تمامًا على مستوى صنع السياسات اللغوية في الوطن العربي، وعلى مستوى بناء المناهج وتدريسها على حد سواء. غير أنَّي قمت بدراسة قصدتُ فيها إلى معرفة ما تبثُّه الصور الواردة في كتب اللغة العربية في الأردن من رسائل خفية تؤثر إلى حد كبير في تعلم الطلاب العربية، فمن ذلك مثلا، أنَّ تلك الكتب تحوي صورًا تنبئ عن أحوال اجتماعية واقتصادية دالَّة على فئة معينة دون غيرها، وهو ما يجعلها تحمل رسائل إقصائية واغترابية، تقلِّل إلى حد كبير من دافعية الطلاب نحو تعلم اللغة والإقبال عليها (حرب، ٢٠٠٨). وينضاف إلى ذلك، أنَّ بعض تلك الصور أظهر الإنسان العربي القديم على هيئة مضحكة مفعمة بالبَلَهِ والسذاجة، وهو ما يحول دون تحقيق غاية جليلة تتغيَّاها مناهج اللغة العربية، وهي الاعتزاز بالتراث بوصفه مرتكزًا ثقافيًّا مهمًّا جدًّا.

وغدت التكنولوجيا جزءًا من ثقافة المجتمعات العربية، وهذه حقيقة ليس لأحد أن ينكرها، وصارت ملمحًا بارزًا في بيئات التعلُّم، تمثَّل في استعمال الحاسوب في التعلم، وفي توظيف الإنترنت في تصميم الوحدات الدراسية، وفي ممارسة مهارات اللغة على المدونات، وفي تفعيل ما بات يعرف بالأدب الإلكتروني أو «التفاعلي» (على نحو ما سيتضح في الفصل الخامس من هذا الكتاب). والحقُّ أنَّ التكنولوجيا تتحكَّم، اليوم، إلى حدٍّ كبير، في أوقات الطلاب وسلوكهم، وانفتحت أمامهم بفعلها أبوابٌ معرفية كثيرة، يتعلمون منها رسائل ينسجم بعضها مع الأغراض التربوية المنشودة ويتعارض البعض الآخر معها، حتى غدا المختصون يتحدثون عما أسموه « منهاج التكنولوجيا» (Technology Curriculum) (Dickerson, 2007)

وشكَّلت مواقع التواصل الاجتماعي بيئاتٍ اجتماعيةً جديدة (New Social Envi-ronments)، قوامها التواصل اللغوي من وراء الشاشات، وطال الأمر بيئات التعلم، فغدا كثير من الطلاب أعضاء فاعلين في هذه البيئات الاجتماعية، واستبدلوا بالتواصل

اللفظي مع أساتذتهم وزملائهم التواصلَ الرقمي، فوقعوا في براثن العزلة، وأفضى بهم الأمر إلى التضحية باثنتين من مهارات اللغة يعوَّل عليهما كثيرًا في مسألة النمو اللغوي، هما الاستماع والتحدث.

مَثَلٌ من تدريسِ مهارةِ الكتابةِ

تُعلَّم مهارة الكتابة في المدرسة العربية من خلال واحد من منظورَيْن كبيرَيْن: سلوكي وبنائي (حرب، ٢٠١٥). في المنظور السلوك، تعدُّ الكتابة منتجًا نهائيًّا لا يتطلَّب مراحلَ ولا عمليَّات، فالمعلم يحدِّد الموضوع المراد الكتابة عنه، ثم ينتظر استجابات الطلاب. أمَّا المنظور البنائي، فيرى الكتابة عملية نشطة تتطلب عمليات عديدة (التخطيط والكتابة الأولية والتنقيح والكتابة النهائية)، ومع أن جلَّ الباحثين يرون أنَّ ثمة فرقًا بين المنظورين شاسعًا، إلا أنَّ أحدهما لم ينجح في الحدِّ مما دعاه سترونج (Strong, 2003) «مقاومة الكتابة» (Resistance to Writing).

يرى سترونج أنَّ الطلاب يثيرون أسئلةً تفصح عن ممانعتهم الفعل الكتابي: ما جدوى الكتابة؟ ولماذا نكتب؟ ولمن؟ وما نفع قواعد اللغة التي نستعملها في الكتابة؟ ويقول إنَّ الطلاب ما نفوْا نفعيَّة الكتابة إلا لأنهم أخذوا برسائل خفية معيَّنة وآمنوا بها، أهمُّها أنَّ الكتابة في المدرسة وسيلةٌ للحصول على درجات أعلى فقط، وليست للتعبير عن أنفسهم أو الدفاع عن قضية ما أو إقناع أحد بوجهة نظر أو الشروع في حجاج عقلي معين. ويؤْمن الطلاب، يرى سترونج، بأنَّ الكتابة في بعض الأحيان نشاطٌ ينظِّمه المعلِّم لإشغال وقت الصف، أو أنها عقابٌ يريد إيقاعه على الطلاب في أحيان أخرى.

ومهما يكن من شيء، فإنَّ الكتابة تظلُّ معنية بتوقع ما يريده المعلم لا الطالب، وتظلُّ عناصرها (التنظيم ووضوح الأفكار والاستشهاد،...) خاضعةً لذاتية المعلم، وهي بهذا لا توفر الفرص أمام الطلاب ليستعملوا اللغة استعمالات دالة على ما يخبرونه أو يشعرون به. ويميل المعلم إلى توجيه الطلاب نحو استعمال جمل قصيرة وفقرات صغيرة لتجنُّب الوقوع في الأخطاء القاعديَّة، ويستجيب الطلاب إلى هذا المطلب تطلُّعا إلى درجة عالية، فالكتابة هنا وسيلة لتحقيق تلك الغاية « الدرجة العالية» لا للتعبير عن النفس والاستجابة للميول والاهتمامات.

إذن، نحن أمام منهاج خفيٍّ يخبره الطلاب إذ هم يمارسون الكتابة، وللحدِّ من وطأة هذا المنهاج يقترح سترونج أن يأخذ المعلمون بجملة من المهارات يدربون الطلاب عليها حتى تغدو الكتابة فعلا إنسانيًّا في المقام الأول، منها مهارة التوقع (ما الذي تتوقعون كتابته إذا حصل...)، وصوغ الأسئلة (اكتبوا ثلاثة أسئلة تودّون معرفة إجاباتها قبل البدء بالكتابة)، والربط (ما علاقة ما تكتبون بخبراتكم المعيشة)، والتفكير خارج الصندوق (كيف تكتبون عن هذه المسألة على نحو مختلف).

ونجد ظهيرًا لما ذهبنا إليه من شيوع المنهاج الخفي في دروس الكتابة في دراسة ماري كُري (Curry, 2001)، فقد لاحظتْ عن كثب دروس الكتابة في إحدى الكليات المتوسطة في أمريكا، وذهبت إلى القول إن الكتابة تقوم على مهارات معزولة (Isolated Skills) لا يربطها رابط، وغاية ما ينبغي القيام به هو اتباع قاعدة نحوية أو إملائية في الكتابة، لذا يغيب عن الطلاب فرصة امتلاك فهم حقيقي لعملية الكتابة، فهي عندهم أمر بسيط معنيٌّ بقاعدة لغوية أو إملائية، وليس على مساسٍ بتوقعاتهم الحياتية أو بهوياتهم وآمالهم.

ولحظت الباحثة إلى أنَّ الطلاب يتفاعلون في دروس الكتابة فقط ليفهموا قاعدة لغوية، وأنهم أظهروا قدرًا كبيرًا من الممانعة في تلك الدروس، وتجلَّت هذه الممانعة في التغيُّب عن درس الكتابة، أو الكتابة عن كُرهٍ استجابة لما يريده المعلم، أو الجلوس في المقاعد الخلفية صامتين غير مكترثين بما سوف يكتبون، أو الامتناع جملة عن الكتابة غير آبهين بالعواقب.

وقد يمتنع الطلاب في المدارس العربية عن الكتابة متى ما أدركوا أنها فعلٌ آليٌّ رتيب، لا علاقة له بواقعهم أو مستقبلهم، وأغلب الظن أنَّ حالة الامتناع تلك مردُّها توجيه الطلاب للكتابة في موضوعات لا تستجيب لواقعهم ولا تلبي تطلعاتهم. فمثلا، دَرَجَ الطلاب على أن يعقدوا موازنات بين العلم والمال أيهما أفضل، وهو موضوع جيد من حيث الغرض الكتابي «عقد موازنة بين شيئين»، ولن يمانع بعض الطلاب من الكتابة في هذا الموضوع، ولكن طالبًا فقيرًا متدني التحصيل لن يرى فيه موضوعًا مناسبًا، والأرجح أنه سيقاوم الكتابة في هذا المقام، وسيكون لسان حاله «أنِ اكتبوا أنتم، مَنْ أدركتم نعمة المال، أو أنتم من حظيتم بتحصيل دراسي عالٍ»، وما من شك في أنَّ أمرًا

كهذا سيكون بداية تشكُّل اتجاهات سلبية عنده نحو الكتابة، بل نحو الدرس اللغوي جملة. وقسْ على هذا موضوعاتٍ تشيع في بيئات تعلم العربية، مثل «صف رحلة قمت بها وعائلتك في الإجازة»، أو «اكتب في بر الوالدين»، وغيرها. ففي الموضوع الأول، سيمتنع عن الكتابة الطلاب الذين يمضون الإجازة بالعمل لمساعدة ذويهم، وسيتركون هذا الأمر لأقرانهم الذي أتيحت لهم مثل هذه الخبرات، وسيقترن عندهم ممارسة الكتابة بالطبقية الاجتماعية لا ريب. أمَّا في الموضوع الثاني، فقد يمتنع عن الكتابة الطلاب الذين عصفت بهم الخلافات الأسرية، أو فقدوا أحد والديهم.

على أنَّ الأمر منوطٌ إلى حد كبير بالمعلم، إذ بوسعه أن يحدَّ كثيرًا من انتشار تلك الرسائل عند الطلاب في درس الكتابة، بل في الدرس اللغوي على وجه العموم. ويفضي هذا القول إلى وجوب النظر في طبيعة المعرفة التي يحوزها المعلم، وفي كفاياته الأكاديمية والتقنية (تلك المتعلقة بعملية التدريس)، وفي مدى إحاطته بمستوى إتقان الطالب، ودافعيته، وخبراته التعلمية السابقة، وأنماط تعلمه، وما يفضله من استراتيجيات تدريسية (Mei, 2015).

وعلى هذا، فإنه من الضروري الوقوف على أنواع برامج إعداد معلم اللغة العربية، لنقرِّر، من ثمَّ، أي الأنواع أفضل للحد من المنهاج الخفي، ولكننا سنكون أمام حقيقة صادمة؛ فبرامج إعداد المعلمين عينُها مرتعٌ خصبٌ للمنهاج الخفي، ويحمل المعلمون قبل الخدمة رسائل خفية عديدة انغرست في نفوسهم في أثناء انخراطهم في تلك البرامج، وهو الأمر الذي سنعالجه، الآن، بشيء من التفصيل.

المنهاجُ الخفيُّ في برامجِ إعدادِ معلمي العربيةِ

ما زالت برامج إعداد المعلم العربي تندرج تحت نوعين كبيرين: البرامج المعتمدة على المعرفة (Knowledge-based) والبرامج المعتمدة على الكفايات (Compe-tence-based). يُعنى النوع الأول برفد المعلمين بمعرفة علمية متخصصة، لينشروها في المدارس، وهذه المعرفة أكاديمية تتعلق بتخصص بعينه، ويصطفُّ إلى جانبها معرفةٌ بسيطة تطال الموضوعات التربوية، مثل التخطيط للتدريس، وتوظيف بعض الاستراتيجيات التدريسية، وبناء الاختبارات، وإدارة الغرف الصفية. أما في النوع

الثاني، فإنَّ الأمر معنيٌّ برفد المعلمين بجملة من المهارات يتعلمونها ليكون أداؤهم التدريسي داخل الصفوف فاعلا، فالمعلم الذي يقوم بالحد الأدنى من الأداء المقبول داخل الصفِّ يصحُّ أن نقول عنه أنه ذو كفاية. ويقلُّ الاهتمام بالجوانب المعرفية في هذا النوع لصالح الجوانب العملية المتعلقة بالتدريس «مهارات التدريس»، أي لصالح الأداء داخل الحجرات الصفية، من أجل ذلك يؤكد هذا النوع أهمية أن يمارس المعلم التدريس في أثناء عملية الإعداد، قبل أن ينغمس في سياقات تدريسية حقيقية.

على أنَّ ثمَّة نوعًا ثالثًا لَمَّا ينتشر بعدُ في بلادنا العربية، يتعلق بالبرامج المعتمدة على البحث والاستقصاء (Inquiry-based)، وغاية هذه البرامج أن تعدَّ معلمًا متعلِّمًا يجْهَد في البحث والتأمل، ويربط المعرفة النظرية بالتطبيقات العملية، ولا يُطلب منه التسليم بالمعرفة على أنها ثابتة مطلقة لا تتغير، فما يناسب بيئة تعلمية قد لا يناسب بيئة أخرى، وما يصحُّ من أساليب تدريسية في صف دراسي ما قد لا يصحُّ في صف آحر. وهكذا، فالمعلم هنا باحثٌ نشطٌ، يتأمل في ممارساته ويتفكر بها على نحو مستمر، يبتغي تحسينها وتجويدها.

ولا تعدم الأنواع الثلاثة، ولا سيما النوعان الأول والثاني، مظهرًا أو أكثر من مظاهر المنهاج الخفي، وهي الفكرة التي فصَّل القول فيها غينسبرغ وكلفت (Ginsburg & Clift, 1990)، وخلصا إلى أن برامج إعداد المعلمين تبثُّ رسائل خفية للمعلمين قبل التحاقهم بالخدمة، وتطال هذه الرسائل مهنة التدريس، وطبيعة المعرفة، وعلاقة التدريس بالمجتمع.

تحصر برامج إعداد المعلمين التدريس بجملة من المهارات ينبغي على المعلم أن يتقنها، فإن فَعَل فقد أصبح معلمًا كفيًّا قادرًا على ممارسة المهنة، ويشي هذا الأمر برسالة خطيرة مفادها أنَّ التدريس مهنةٌ سهلة يقدر على ممارستها أي إنسان، ويصدق هذا الأمر على برامج إعداد العربية لا شك، فغاية ما في الأمر أن يتسلَّح معلم العربية بمعارف تطال قواعد اللغة وشيئًا من الأدب والبلاغة، ليقال من ثم أنه «جاهز» لتدريس العربية في المدارس.

والحق أنَّ هذا قلَّل إلى حد كبير من مكانة معلم العربية، وبات يُنظَر إلى مهنته على أنها دون المهن الأخرى، وما من شك في أن هذا سيؤثر في «هويته» المهنية، وفي مدى انغماسه

في تعليم الطلاب التعليم الأمثل (حرب، ٢٠١٥). وتؤكد برامج إعداد المعلمين إلى حد كبير الجانب التقني للتدريس المتمثل بإتقان عدد من المهارات والكفايات، واستظهار معرفة مُجْمَع على صحتها، معرفة ثابتة لا تتغير، فيفهمون أنَّ المعرفة اللغوية والأدبية ناتج (Product) وليس سيرورة (Process) تتطلب إعمال العقل، وينتقل المعلمون إلى المدارس حاملين هذه الرسالة، ويجهدون في بثِّها في نفوس طلابهم، فتتقلص لدى هؤلاء (أي الطلاب) فرصُ التفكير والإبداع والخروج عن المألوف، والنتيجة المتحصلة أن الدرس اللغوي نمطيٌّ مملٌّ لا روح فيه ولا حياة.

وثمة رسالةٌ خفية أخرى يحملها المعلمون من برامج الإعداد إلى المدارس، تطال علاقة المعرفة اللغوية بالمجتمع، وهذه مسألة على قدر كبير من الأهمية، فكثيرا ما يسأل الطلاب: ما الفائدة من تعلم العربية؟ ولماذا نتعلم نحوها وصرفها في هذه الأيام؟ ولماذا نجعلها تخصصنا في الجامعات ومنتهى الأمر أن نصير معلمين؟ ولا شك في أن هذه الأسئلة تتعالق مع «دونية» مهنة التدريس على العموم، ومهنة «تدريس العربية» على الخصوص. وحقيقة الأمر أن معلمي العربية لا يُرفَدون في أثناء إعدادهم ببصائر تعينُهم على إظهار العربية مرتكزًا ثقافيًّا لا غنية عنه، فهم لا يتعلمون كيف يجعلون من العربية أفعالا تواصلية ترفع من مكانة أصحابها في المجتمع، ولا كيف يجعلونها لغة علم وبحث واستقصاء، أو لغة عمل ذات جوانب وظيفية نافعة على مستويات التحدث والقراءة والكتابة.

وأفضت هذه الرسائل إلى أن تكون العربية، في نظر المعلم والطالب على حد سواء، بنيةً اقتصاديةً ضعيفة، إذ لا طائل من تعلمها في سوق عملٍ يطلب مهنًا أخرى لا تشترط الكفاية اللغوية العربية. منتهى القول أنَّ العربية بصورتها الماثلة في المدارس والجامعات ليست على مساس بما تطلبه أسواق العمل، ولم تجهد السياسات اللغوية في تغيير هذه الصورة النمطية، فلم يستقر في أذهان الطلاب حاجتهم للعربية ليعملوا محرِّري صحفٍ، أو مذيعي برامج تلفزيونية، أو مستشارين لغويين في دور النشر وغيرها.

على أنَّه ممَّا يجمل القيام به رجاةَ تخفيف وطأة المنهاج الخفي في هذه البرامج أن يُعاد النظر في الموضوعات التي تبسطها بين يدي المعلمين، فلا يُحمَد أن تظل تقليدية معنية بالأدب وقواعد اللغة وبعض الدروس التربوية في أصول التدريس وعلم النفس وإدارة

الصفوف، بل يجب أن تفتح نوافذ على موضوعات جديدة تطال « سيكولوجية القراءة» مثلا، و» تحليل الخطاب» و»تعالق التربية مع قضايا العدالة الاجتماعية» وغيرها، ففي هذا ما يشير إلى أنَّ المعرفة اللغوية والأدبية يلزمها حتمًا وبالضرورة شيء من التدبُّر والتفكُّر، وأن حيازتها ليس بالأمر الهيِّن الذي يتأتَّى لأي أحد. ولا شك في أن هذا سيفضي إلى رفع منزلة مهنة «معلم العربية»، وسيكون المعلم أوعى بالرسائل التي يمكن أن تنسلَّ إليه في أثناء إعداده. وأغلب الظن أنَّ أولى البرامج بهذه الرؤية هي تلك المندرجة تحت النوع الثالث، إذ هي في جوهرها معنية بإعداد معلم مستقصٍ وباحثٍ متأمِّل، وهو ما يجعلنا نميل إلى تفضيلها على مثيلاتها في النوعين الأول والثاني، عندما نتحدث عن مواجهة الرسائل التي يبثها المنهاج الخفي.

إذن، نحن أمام منهاج خفي يتشكَّل مرتين، مرة في برامج إعداد معلم العربية، ومرة في بيئات تعلم العربية وتعليمها في المدارس، فالمعلم يأتي المدرسة مُحمَّلا برسائل خفية لا يعي خطورتها، إذ ما تكشَّفت لديه، وما أحاطه أحدٌ خبرًا بها، ثم يمارس التدريس وينقل إلى نفوس الطلاب الكثير من تلك الرسائل، والطالب يواجه منهاجًا خفيًّا في الدرس اللغوي ذا مظاهر عديدة أشرنا إليها آنفًا، ليزداد الخطر جسامة، ولتكون النتيجة ما نراه اليوم من نفور ملحوظ من العربية تعلمًا وتعليمًا.

في مواجهة المنهاج الخفي:

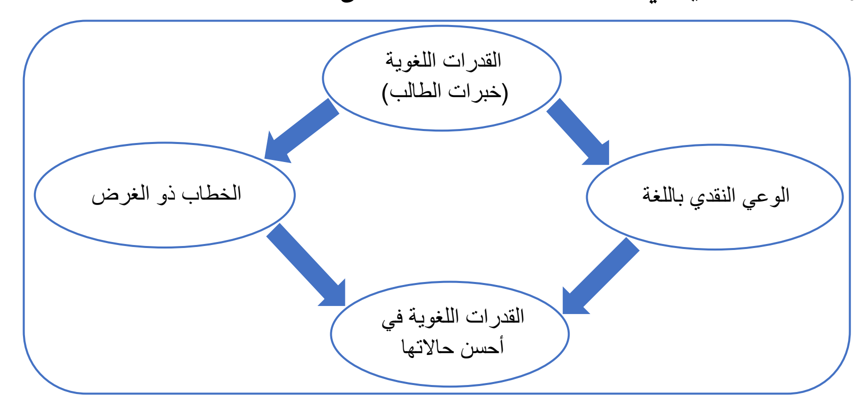
ما الذي يمكن قوله عند الحديث عن آلياتٍ نواجه بها المنهاج الخفي في الدرس اللغوي العربي؟ كيف نحدُّ من ديناميات هذا المنهاج الفاعلة؟ وكيف نخفف من وطأة الرسائل الخفية التي تستقر في عقول طلابنا في أثناء تعلمهم لغتهم؟ لعل الإجابة عن هذه الأسئلة تقتضي أن نميز بين أمرين: التعليم والتدريب، وهو تمييزٌ ضروري في مبحث اللغة العربية ضرورتَه في المباحث الدراسية الأخرى.

يكون وُكْدُ التدريب دومًا نقلَ المعرفة والمهارات، ويُنظر فيه إلى المحتوى المطلوب على أنه غير إشكالي (Non problematic)، وبيان ذلك أننا في التدريب غير معنيين برفد الطالب ببصائر يحاكم فيها المعرفة أو المهارة التي يتعلمها، بل يطلب إليه أن يسلِّم بما يقال له ويأخذه بحرفيته من غير تبصُّر ولا تفكُّر. أما التعليم، فإنه معني بنقل المعرفة

والمهارات على نحو يساعد الطالب على امتلاك وعي بعالمه الذي يحيط فيه، فالمحتوى المتعلَّم ليس مقدَّسًا، بل هو عرضةٌ للنقد والتفنيد.

ويذكِّرنا هذا التمييز بما قلناه آنفًا عن الفرق بين الأيدولوجيا التربوية النقلية والأيدولوجيا التربوية التفسيرية، والأخيرة معنية بالتعلم بما هو فرصةٌ سانحة أمام الطالب ليتفكَّر بما يتعلَّم، وليأخذ منه موقف المتأمل لا موقف المسلِّم، ولن يستقيم هذا إلا إذا انْبنت المعرفة الجديدة على ما يملكه الطالب حقًّا من معارف وخبرات.

وعلى صعيد تعلم اللغة، فإنَّ الوعي باللغة على قدر كبير من الأهمية هنا، وأقصد بالوعي باللغة أن يفهم الطالب اللغة كما لو كانت خطابا ذا غرض، له وظيفته المعرفية والاجتماعية (الحياتية)، وأن يدرك أنها أداة يعي بها السياقات الثقافية والاجتماعية التي تحيط به وتشكل إلى حد كبير هويته. وقد دعا فيركلو (Fairclough, 2015) حالة الوعي هذه « الوعي النقدي باللغة»، ورأى أنها تستقيم متى ما ساعدنا الطالب على الانتقال من قدراته اللغوية الماثلة إلى قدرات لغوية أفضل، ويُسهم الوعي النقدي باللغة وفهم »غرضية» اللغة كثيرا في حالة الانتقال هذه. (الشكل (١))



الشكل (١): تعلُّم اللغة عند فيركلو

ولن يتطور وعي الطلاب باللغة بمعزل عن السياق الاجتماعي الذي يعيشونه، فمن خلال هذا السياق يصف الطالب خطابًا ما ويفسِّره معتمدًا على خبراته، وضرب فيركلو مثلا يوضِّح هذه الرؤية، ففي درس الكتابة مثلا يكون الهدف المُرتجى من الكتابة أنْ يُحفَز الطالب على استعمال اللغة المكتوبة في مجالات معينة، غير أنَّ هذا يتمُّ عادة بمعزلٍ عن فكرة الوعي النقدي باللغة، أي عن جعل اللغة أداةً لفهم السياقات التي

تحيط بالطالب، وهذا إنَّما يتأتَّى، يقول فيركلو، من خلال أربع خطوات، أولها التأمُّل أو التدبُّر في الكتابة بوصفها خبرة، هنا يسأل المعلم طلابه: ما الأسباب التي تجعلنا نمارس الكتابة دون الكلام؟ ما الذي تعتقدونه عن طبيعة عملية الكتابة؟ ما الغرض من الكتابة؟ ولمن نكتب؟ والخطوة الثانية هي وضع هذه الخبرة «أي الكتابة» في إطارها النظامي، بمعنى أن يفرِّق المعلم على نحو نظامي بين وظيفة الكلام ووظيفة الكتابة، وأن يوضِّح لطلابه كيف أن الكتابة استعمالٌ لغويٌّ قد لا يسدُّ مسدَّه الكلام.

ومن الخطوتين الأولى والثانية، ينطلق المعلم نحو الخطوة الثالثة وهي التفسير؛ أي التفكُّر في الأسباب الاجتماعية التي تجعلنا نمارس الفعل الكتابي: كيف يرتبط هذا الموضوع بواقعي المعيش؟ كيف أعبِّر عن نفسي من خلال هذا الموضوع؟ وكيف يكون هذا الموضوع تجسيدًا لفهمي الواقع؟ وما الذي عليّ أن أكتبه تحديدًا ليصبح هذا الموضوع مرتبطًا بي إلى حد كبير؟. والخطوة الرابعة تتمثل بتطوير ممارسة الكتابة: كيف أجعل كتابتي مختلفة عن الكتابات الأخرى التي تناولت الموضوع نفسه؟ كيف أكْسر الأعراف السائدة أو الصور النمطية المتعلقة بالموضوع؟

إنَّ الكتابة هنا وعيٌ حقيقيٌّ باللغة، وليست فعلا قسريًّا يقوم به الطلاب؛ إنها حالة من الارتباط تجمع الطالب بفكرة معينة، فيستقصيها معتمدًا على خبراته، ومنطلقًا من قدراته اللغوية الماثلة (القدرات اللغوية/ خبرات الطالب في الشكل (١))، فإن نجح في ربط الفكرة بسياقها الاجتماعي (الوعي باللغة في الشكل (١))، وبرع في تناولها من منظوره الشخصي ليعبر عن غرض ما (غرضية الخطاب في الشكل (١))، دلَّ ذلك على قدرة أفضل (القدرات اللغوية في أحسن حالاتها في الشكل (١))، وهي الغاية المبتغاة من الدرس اللغوي على وجه العموم، ومن درس الكتابة على وجه الخصوص.

إذن، تبدو فكرة الوعي النقدي باللغة فرصةً سانحةً يمكن اللوذ بها للتخفيف من وطأة الرسائل الخفية التي تشيع في الدرس اللغوي العربية، ففي المثل الآنف، لم تعد الكتابة فعلا غايته الحصول على درجات أفضل، أو اجتياز اختبار ما، بل غدت نشاطًا إنسانيًّا يمكن أن يعبِّر به الطالب عن آماله وتوقعاته وتحيزاته.

وثمَّة مسألةٌ أخرى يمكن أن تُعين في مواجهة المنهاج الخفي، وهي أن يكون المنهاج الخفي موضوعًا من موضوعات برامج إعداد معلمي العربية، سواء أكان هذا الإعداد

قبل الخدمة أم في أثنائها، ذلك أنَّ مظاهر هذا المنهاج لن تختفي إلا إذا نوقشت وحُلِّلت تحليلا موضوعيًّا بدل تجاهلها وغضِّ الطرف عنها. ومما لا شك فيه أنَّ فهم ما يعنيه مصطلح «ثقافة المدرسة» أمرٌ ذو بال في هذا الصدد، كما أنَّ فهم المدرسة بوصفها بيئة تعلم خطابية مسألةٌ مهمةٌ هنا أيضا.

إنَّ فكرة «كشف» مظاهر المنهاج الخفي التي تشيع في الدرس اللغوي تعني أن تُنَاقَش حالات تعالق التعليم بأوضاع المجتمع، وحالات تأثر الدرس اللغوي بمتغيرات الجندر والطبقية الاجتماعية. غير أنه ليس من المعقول أن يكون هذا «الكشف» على مستوى الغرف الصفية، فالمعلم والطلاب ليسوا على دراية بكثير من مظاهر المنهاج الخفي كما مرَّ بنا آنفًا، وإنَّما الأصل أن يتبنَّى فكرةَ «الكشف» هذه صانعو السياسات اللغوية العليا في الوطن العربي، وأن يكون «الكشف» جزءًا من عمليات بناء مناهج اللغة العربية، ثم جزءًا من برامج إعداد معلم العربية، ثم جزءًا من فهم ثقافة المدرسة.

ولَمَّا كانت كثير من الرسائل الخفية متعلقة بالاختبارات، وَجَبَ أن تكون الاختبارات اللغوية جزءًا من المنهاج لا أن تكون البوصلة التي يسير على هديها معلمو العربية في تدريسهم، ذلك أن ممارسات المعلمين تشير إلى أن المعرفة اللغوية المهمة هي تلك التي سترد في الاختبارات، وهذه مغالطة تربوية كبيرة، تُفضي إلى التضحية بفهم المنهاج لصالح اجتياز فقرات الاختبار. وعلى هذا، فإن فكرة الاختبار المقود بالاختبار، التي أصَّلها مادوس (Madaus, 1988)، وأشرنا إليها في غير موضع، يجب أن تُعالج على نحو جذري، فالطلاب ينظرون إلى البيئة المدرسية كما لو كانت مكانًا للخوف والرعب جرَّاء هذه الاختبارات، وتتقزَّم في أذهانهم المعرفة اللغوية لتنحصر فقط في فقرات الاختبار، وهذه رسالة خفية خطيرة جدًّا.

إنَّ مظاهر المنهاج الخفي في الدرس اللغوي لن تختفي تماما إلا إذا أحسَّ الطلاب بأنهم يعيشون في بيئة تعلمية يعبِّرون فيها عن تطلعاتهم وآمالهم من خلال مهارات اللغة، فتكون اللغة عندهم فرصة لفهم الواقع وليست قواعد معزولة أو مهارات منفصلة، فاللغة أداة للتعبير عن الهوية الثقافية والهوية الجندرية، ولرصد فهوم الطلاب للسياقات التي تكتنف حياتهم وتؤطِّر شخصياتهم، عندها فقط نقول إن ديناميات المنهاج الخفي في الدرس اللغوي قد انحسرت إلى حد كبير.

الخاتمة

عُني هذا الفصل بتدبُّر مفهوم المنهاج الخفي، وبتبيان خطورة الرسائل التي يمكن أن يبثَّها هذا المنهاج في نفوس الطلاب، وكيف يمكن لهذه الرسائل أن تكون عائقًا أمام تحقيق الأغراض التي ترتجيها المنظومة التربوية. وتبين لنا أن الدرس اللغوي تشيع فيه العديد من الرسائل التي يمكن أن تحول دون تعلم العربية التعلم الأمثل، وخلصنا إلى القول إن مواجهة هذاالأمر إنما تكون بترسيخ وعي نقدي باللغة في أذهان الطلاب، وبإعادة النظر في برامج إعداد معلمي العربية من حيث الموضوعات التي تتناولها.

غير أنَّ هذا كله يلزمه فضْلُ تدبُّرٍ وحسْنُ تبصُّرٍ من لدن القائمين على رسم السياسات اللغوية في وطننا العربي، إذ وُكْدُ تلك السياسات منصرفٌ إلى المنهاج الصريح لا الخفي، وأغلب الظن أنَّ إغفالها خطورة المنهاج الخفي سببٌ رئيسٌ من أسباب ضعف الطلاب وتدني كفاياتهم اللغوية، وباعثٌ من بواعث نفورهم من لغتهم، ودافعٌ من دوافع شعورهم بـ «اللا أمن اللغوي». والأمر، من قبل ومن بعد، جللٌ، محوجٌ إلى تدابير عاجلةٍ ترْأَبُ الصَّدعَ وتُصْلحُ الخللَ.

المراجع

العربية

- حرب، ماجد، ٢٠٠٨، ملامح المنهاج الخفي في صور كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا في الأردن: منظور أيدولوجي، في: ثقافة الصورة، كتاب مؤتمر جامعة فيلادلفيا الدولي الثاني عشر، جامعة فيلادلفيا، عمان، الأردن.
- حرب، ماجد، ٢٠١٥، التربية النقدية، ط١، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن.

الإنجليزية

- Anyon, J. (1981). Social class and school knowledg. Curriculum Inquiry, 11(1), 3-42.
- Apple, M. (1978). Ideology, reproduction, and educational reform. Comparative Education Review, 22(3), 367-387.
- Curry, M. (2001). Preparing to be privatized: The hidden curriculum of a community college ESL writing class. In Eric Margolis. (ed). The hidden curriculum in higher education. Routledge Flamer.
- Dickerson, L. (2007). Postmodern view of the hidden curriculum. PhD Dissertation, Georgia Southern University.
- Dreeben, R. (1970). Schooling and authority: Comments on the unstudied curriculum. In N. Overly (ed). The unstudied curriculum. ASCD, Washington, DC.
- Eisner, E. (1985). The educational imagination. 2nd edition. New York: Macmillan.
- Fairclough, N. (2015). Language and power. 3rd edition. Rouledge.
- Freguson, C. (1959). Diglossia. Word, 15, 325-340.

- Ginsburg, M. & Glift, R. (1990). The hidden curriculum of preservice teacher education. In W. Houston; M. Haberman & J. Sikula (eds). Handbook of research on teacher education. New York: Macmillan.
- Illich, I. (1971). Deschooling society. London: Calder & Boyars.
- Jackson, P. (1968). Life in classrooms. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Kidman, J; Yen, C.; & Abrams, E. (2012). Indigenous students' experiences of the hidden curriculum in science education. International Journal of Science and Mathematics Education, 11:43-64.
- Madaus, J. (1988). The influence of testing on the curriculum. In L. Tanner (ed). Critical issues in education. NSSE
- Mei, P. (2015). The hidden curriculum in language classrooms. Sino-US English Teaching, 12(6), 424-429.
- Meighan, R. & Blatchford, I. (2004). A sociology of education. 4th edition. New York: Continuum.
- Mooney, A. & Evans, B. (2015). Language, society & power. 4th edition, Routledge.
- Motschenbacher, H. (2013). Gentlemen before ladies? A corpus-based study of conjuct order in personal binomials. Journal of English Linguistics, 41 (3), 212-242.
- Portelli, J. (1993). Exposing the hidden curriculum. Curriculum Studies, 25(4), 343-358.
- Savage, M.; Devine, F.; Cunningham, N. et al (2013). A new model of class? Sociology, 47(2), 219-250.
- Strong, W. (2003). Writing across the hidden curriculum. The Quarterly, 25(1), 2-8.

- Todor, E. (2014). The hidden curriculum of schoolscapes. Journal of Romanian Literacy Studies, 4, 529-538.
- Tyler, R. (1962). Basic principles of curriculum and instruction. University of Chicago Press.
- Vallance, E. (1980). The hidden curriculum and qualitative inquiry as states of mind. Journal of Education, 162(1), 138-148.

الفصل الثاني

المقاربة التداولية في تدريس الأدب العربي

مَثَل من تدريس القصة القصيرة

أ.د. وليد أحمد العناتي
أستاذ الثقافة واللغة العربية / برنامج SIT (الأردن)
مدير برنامج نون والقلم لتعليم العربية للناطقين بغيرها وإعداد معلميها
عمان/ الأردن

مداخِل

-١-

كنَّا ذات يوم في دائرة الجمارك نسعى للتخليص على أثاث نقلناه من أمريكا إلى الأردن، وقد افتقدْنا الموظَّفَ الذي يتابع أوراق المعاملة....؛ فسألْنا مديرَه الذي كان يلازمنا... فضحك كثيرًا وقال: هذا خالُهُ أَهْبَل!!! وانفجر ضاحكًا، وانفجرنا معه!!

فما الذي أضحكنا؟ لقد أدركنا أنه يُحيل إلى المثَل المشهور عندنا: «ثِلْثين الوَلَد لَخالُه»[1]!!!

-٢-

وتوقفنا في إحدى محاضرات مادة «نحو النص وتحليل الخطاب» في جامعة البترا وفي سياق تطبيقات نظرية «النوع النصيّ» عند بطاقة دعوة حفل زفاف، وقد ذُيِّلت البطاقة بعبارة صغيرة وبِخَطّ صغير: نومًا هنيئاً لأطفالكم. وقد حللتها الطالبات بأنها طلب مهذَّبٌ إلى المدعوّين عِوَضًا عن الطلب الصَّريح: ممنوع اصطحاب الأطفال!

فكيف تأتّى للطالبات التوصل إلى هذا المعنى؟ وماذا لو كانت العبارة معلَّقةً على سرير في معرض لبيع مُسْتَلْزمات الأطفال؟

-٣-

وفي طريقي إلى مكتبي فوجئتُ بعبارة موضوعة حديثًا في المصعد: لُطْفًا.. ابتْسِمْ للكاميرا. وقد صَعد معي شخصٌ فَبَدأ يَبْتسم وهو يتوَجَّهُ نحو الكاميرا ويقول لي: ابتسِم مثلي!

فمضيت معه في الحوار ودون تبسُّم قائِلاً: لم يَقْصِدوا هذا؛ فما شأنُهُم بابتسامتكَ في المصعد؟ إنما يقصدون: تَنَبَّهْ لِتَصرُّفاتِك داخل المصْعد؛ فَأنتَ مُراقَبٌ أو نَحْنُ نُراقِبُك. أبدى الرجلُ إعجابَهُ بالتحليل واستَرْجَعَ ابتسامَتَهُ مُسْتَغْرِبًا وكأَنَّهُ يَقول: لـماذا لم يقولوا هذا بشكل مباشر؟!

١ - أَثْبَتُّها على ما هي عَلَيْه في العامِيَّة الأردنية الفلسطينيَّة، وأحسب المَثَل ذائِعًا في البِلادِ العَرَبيَّةِ كُلِّها.

وإنَّما حُمِلَ ذلك كُلُّهُ على معانٍ ضمنية مفهومة اكتسبناها بالممارسة والمِران والدُّرْبة والممارسة اليومية الاعتيادية.

في بيان مفهوم التداوليَّة ومقاصِدِها

وإنَّما سُقْتُ هذه الأمثلة الواقعية الثلاثة تقريبًا لِمَفْهوم التداولية في أوسَع معانيها وأَظْهَرِ تَجلِّياتها وتحققاتها في الواقع التواصلي اليوميّ العَفْويِّ؛ إنها تَواطؤٌ مُسَبَّقٌ على التواصُلِ والتفاهُم والإفهام على مُقْتَضى المُتعارَفِ المتواضَعِ عَلَيْهِ بَيْنَ أَفْرادِ المُجْتَمَعِ الكلامِيِّ الواحِدِ، وهو تواضُعٌ تعارَفَهُ النَّاسُ وخبروه واكتسبوه ومَهروه بالممارسة الاجتماعية اليومية حين يمارِسون حَياتَهُم اليَومِيَّةَ الاعتيادية باللُّغة ويُنْجِزون أفعالَهم بالكلام ويُعبِّرون عن مَقاصِدِهم بها؛ فالتداولية إنما هي عناية خاصة بالأعراف اللغوية المشتركة التي يتواضع عليها مستعملو اللغة بحيث يفيئون إليها ما اقتضاهم ذلك في أثناء الحدث التواصلي استقبالاً وإنتاجًا، وهذا يعني أنهم يمتلكون «كفاية تداولية» تُمَثِّل معرفة كامنة يستدعونها متى احتاجوا إليها، وهي تُعينهم إلى أبعد الحدود في إنجاز التواصل على أفضل وجه انتهاءً إلى تعرُّف المقاصد الثّاوية تحت سطح الخطاب؛ إنها تعتني بكيفية اقتدارنا على تفكيك رموز المحادثات والنصوص وتَعرُّف مقاصدها التي تخرج على غير مقتضى ظاهر الكلام؛ تلك المقاصد التي لا يمكن أن تدل عليها البنية اللغوية الشكلية.

(في تفصيل معنى الكفاية التداولية وبنائها: ٥٦١-٥٦٢ :(Roever, C. (2009).

ولا شك في أن امتلاك الكفاية التداولية إنما يمثل شطرًا من الكفاية التواصلية بمفهومها العريض؛ وهذا يعني من زاوية أخرى أن الكفاية التداولية ممارسات مَعْرِفِيّة لتمثيل ممارسات لغوية وأعرافٍ وتقاليدَ اجتماعية نكتسبها مع اللغة، ونمهر بها بالمران والدُّرْبَة حتى تصير شطرًا من سلوكنا الاجتماعي اليومي(ج. لانتولف في : Hinkel, 2005).

ولعل هذه الافتراضات التي تكاد تكون مُسَلّماتٍ تطرح كثيرًا من التساؤلات عن طبيعة هذه الكفاية وعناصرها، وكيفية اكتسابها، وكيفية تمثيلها، وكيفية استرجاعها واستعمالها على مقتضى أعراف المجتمع الناطق بها... وتظل هذه الأسئلة مُشْرَعةً أبوابُها على البحث والتدقيق يوميا.

وأما من الناحية البحثية فإن نطاق الدرس التداولي لا ينفكُّ يتوسَّعُ ويمتَدُّ يومًا بعدَ يوم ليتجاوزَ التأسيس الفلسفي الأوَّل ليصيرَ مكوِّنًا رئيسًا في عملية التواصل والممارسة اللغوية الاجتماعية تَدَرُّجًا من اكتساب الطفل لغتَهُ الأمَّ وانتهاءً بتواصل الإنسان في أَخَصِّ شؤونِ حياتِهِ: صِحَّتِهِ ومَرَضِهِ، وكيفية تواصله مع طبيبه ومُعالِجه، ومدى اقتدار ذلك الطبيب على التواصل السليم مع هذا المريض وفقًا لأعراف التواصل الاعتيادي وأعراف التواصل بين «الطبيب والمريض».

ومن غايات الدرس التداولي الحفر في البنية المعرفية والاجتماعية للكلام بدراسة أفعال الكلام ومقاصدها الخبيئة في ما يخرج إليه الكلام من معانٍ ومقاصدَ لا تُنْبِئ بها بنية الجملة الشكلية. ويعتني الدرس التداولي بمبادئ تجمع بين اللسانيّ والاجتماعيّ في بوتقة واحدة هي السلوك اللغوي الاجتماعي؛ وإنما نقصد بذلك ما تحمله البنية اللغوية والجمل من ظِلالِ التأدُّبِ والتَّلَطُّفِ وحِفْظِ ماءِ الوَجْهِ و الطلب والاعتذار بأنواعه، وإستراتيجيات إصلاح الخطاب والتعويض والاستراتيجيات التدبيرية(إيشيهارا، كوهين٣-٢٠: ٢٠١٠). وإذا كان كثيرٌ من هذه الجوانب التداولية محسومة في اكتساب اللغة الأم بالنظر إلى أن ابن اللغة يكتسبها بالممارسة اللغوية الاعتيادية فإنها تَظَلُّ موضوعًا شائِكًا ومحيِّرًا في حقل تعليم اللغة الثانية، كما سيأتي.

التداولية وتعليم اللغة:

لا تَفْتَرِقُ الأبعاد التَّداولِيَّةُ للغة عن عناصرها ومكوِّناتها الأخرى في إشكالاتها وقضاياها المنهجية التطبيقيَّة؛ إذ إنَّ الأفكار والأنظار التداوليَّة لا تُنْقَلُ نَقْلاً آليًّا من النَّظَرِيّ إلى دَرْسِ اللُّغَةِ وإنَّما تحتاجُ إلى تَعديلاتٍ وتَكييفاتٍ تَجْعَلُ الإطارَ النَّظريَّ صالِحًا للتَّطبيق والتّمثيل في الصَفِّ بما يَقْتَضيه من المُقارَبَةِ والتَّمثيلِ والمُمارَسَة اللغوَّية الفاعلة الأصيلَةِ أو ما يُضاهيها، ولكِنَّ الأَعْرافَ اللُّغَوِيَّة تتميز عن جوانِبِ اللُّغة وعناصِرِها الشَّكْلِيَّة (الأصوات والصَّرْف والنَّحو) بأنّها مما يَكْتَسِبُهُ ابنُ اللُّغَةِ بالمُمارَسَةِ الاجتماعيَّةِ اليوميَّة الاعتياديَّة بالتَّزامُنِ مع اكتساب البِنْيَةِ اللُّغَوِيَّة كأنَّهُما وجهانِ لِعُمْلَةٍ واحِدة، وتصيرُ هذه المُمارَسَةُ الاجتماعيَّةُ عَلَمًا على تَمثيلِ المقاصِدِ الحقيقيَّةِ والمجازِيَّةِ في الآن نفسه الذي تُكْتَسَبُ فيه البِنْيَةُ اللُّغوِيَّة؛ وهُنا مُقْتضى غايَة تعليميَّة الأَعْرافِ اللُّغَوِيَّة و مُـنْتهى قَصْدها؛ ذلك أنّ ابن اللغة إنما ينْطوي في ذِهْنِهِ على نظامٍ تواصليٍّ متكامل يجمع بين

الشَّكل والاستعمالات والمقاصد الثاويَةِ تحْتَها، وهي تَتَأتّى له تأتّيًا عَفْويًا وتُطاوِعُه أنّى احْتاجَها، فأطفال المجتمع الكلامي يَتَشرَّبون هذه الأعراف تَشَرُّبًا اكتسابيًّا يَجْمَعُ بين الشَّكْلِ والوَظيفَةِ والمقاصِدِ ولاسيما تلك المَقاصِد التي تَخْرجُ على غَيْرِ مُقْتضى الظاهر؛ وهذا افتراق ظاهر بين أبناء اللغة ومتعلميها من الناطقين بغيرها ينبغي أن يؤخذ بالاحتراس والتنبه.

ومهما يَكُن من جُهْدٍ في تدريس الأعراف اللُّغَوِيَة فإنَّ التَمَكُّنَ مِنهْا يَظَلُّ موضِعَ نِقاشٍ وجِدالٍ طويلٍ، ويَظَلُّ قياسُ بلوغ كِفايَةٍ تداولية على نماذجَ متفوِّقَةٍ من الكفاياتِ اللُّغَوِيّة قياسًا فاسِدًا؛ ذلك أن الكفايات اللغوية في قوانينها الصوتية وأبنيتها الصرفية وقواعدها النحوية والتركيبية متناهِيَةٌ ومحدودةٌ أما الكفايةُ التداولِيَّةُ فإنَّها مقرونة بإبداعية اللغة وتوليديتها وسياقاتها الاجتماعية؛ إذ لا يمكن حَصْرُ الأعراف اللغوية ومقتضيات التَّعبيرِ ومقاصِدِ المُتَكَلِّمين.

ولاشك في أن تدريس الأعراف اللغوية ما يزال حديث عهد في حقل تعليم اللغة لأبنائها وللناطقين بغيرها، وما يزال كثير من قضاياه تنتظر البحث والتمحيص والتطبيق، ولمّا كان مفروضًا على البحث التَّقَيُّدُ بصفحات محدَّدة فإنني سأكتفي بذكر جوانب من اهتمام الدرس التداولي في تعليم اللغة (مزيد من المعلومات عن بعض هذه الموضوعات في: (Roever, C. (2009):٥٦١-٥٦٢، منها الكفاية التداولية من حيث مفهومها وعناصرها، وتدريس الأعراف اللغوية:

الكفاية التداولية والكفاية الأدبية:

إن النص الأدبي تداوليٌّ بطبيعته؛ فهو نصٌّ سياقيٌّ بامتياز، ويعتمد في كثير من عناصره على المعاني المجازية وغير المباشرة التي يتواطأ المبدع والمتلقي على فهمها وتفكيكها انطلاقا من الأعراف التواصلية المشتركة. ولا شك في أنَّ أدبية النص كامنةٌ في بنيته التداولية؛ إذ يتميز النَّصُّ الأدبي بمفارقته اللغة الاعتيادية اليوميَّة في طرحه موضوعاته وقضاياه في قوالب فنية.

وإذا عرضنا للقصة القصيرة وجدنا أنها أشيع النماذج السردية بين الناس وأَرْوَجَها، بل إن السَّرد القصصي اليومي جزء مهم من الممارسة الاجتماعية اليومية بكل أبعادها؛

ولذلك فلا عجب أن تكون القصة القصيرة نماذج واقعية مُشَخِّصة لتداولية اللغة الاعتيادية اليومية بكل تجلياتها.

ويكشف النظر الدقيق عن تقاطع كبير بين مفهومي الكفاية التداولية والكفاية الأدبية؛ فالعلاقة بينهما متكاملة متواشجة حدَّ التماهي أحيانًا؛ على أن الغالب أن الكفاية التداولية عنصر رئيس وأساسي من عناصر الكفاية الأدبية بمعناها الواسع؛ فالكفاية الأدبية هي الاقتدار على فهم النصوص الأدبية في اللغة الهدف وتحليلها وفهم مضامينها وأبنيتها، وإعادة إنتاجها. وهي تعتمد على معاييرَ أسلوبيةٍ تتمثل في استشعار الفرق بين اللغة العادية واللغة الأدبية متمثلاً في الانزياحات الأسلوبية والإحساس بها وبجمالها. وتتضمن الكفاية الأدبية عناصر متعددة لعل أهمها(العناتي: ٢٠١٨):

- الكفاية اللغوية الخالصة، وتتمثل في الحصيلة المعجمية، والقواعد النحوية والتركيبية.
- الكفاية التداولية: وتتمثل في تَفَهُّمِ المعاني السياقية التي تخرج إليها العبارات والجمل في النص، والتمييز بين الاستعمال الحقيقي والمجازي، والعبارات النمطية؛ إذ كثيرًا ما تخرج عن معناها اللغوي الخالص إلى معانٍ تداولية وأفعالٍ كلامية ووظائف تداولية واجتماعية متباينة.
- الكفاية الخطابية: وتتمثل في كيفية استكشاف العناصر اللغوية والمضمونية التي أسهمت في إنتاج تماسك النص ووحدته، ومنحته سماتٍ نصيةً معيَّنَةً جعلته متميزًا من غيره من الأنواع النصية.
- الكفاية اللسانية الثقافية: وتتمثل في العناصر الثقافية والمرجعيات التفسيرية التي تحكم النص وتسهم في تفسيره.

ومع صعوبة فصل عناصر الكفاية الأدبية على النحو المرسوم آنفًا لكنّ منزلة الكفاية التداولية سَنِيّةٌ وجوهرية في تلقي النص وتفهُّم مقاصده الظاهرة والباطنة، وتجلية خباياه الثاوية في أفعال الكلام والمعاني الضمنية ونماذج التأدُّب وسواها.

مُقارَبةٌ تداولية في تدريس القصة القصيرة

يقصد هذا التَّطبيق إلى تقديم مقاربة تعليمية منهجية في تدريس نماذجَ من الأعراف التداولية باللغة العربية وتعليمها، وتتوسَّلُ هذا المقاربة التداولية التعليمية القصَّةَ القصيرَةَ لتدريس المعاني الضِّمنيَّة والمعاني السياقية للمفردات والعبارات الاصطلاحيَّة المُتعارَفَةِ وما لها من أعراف تداولية مستقرِّة في المجتمع العربي أو تكاد تكون.

وقد استقرَّ رأيي على قِصَّة «سَيِّدَة البِهاراتِ» للقاصَّة الأُرْدنية الدكتورة أماني سليمان لما تتَضَمَّنُهُ من أبعادٍ تداوليَّة ظاهرة أَسْهَمَت في أدبيَّة النّص ومفارقاتِهِ؛ فقد عَنْوَنَتِ القاصَّةُ نَصَّها «سيِّدة البهارات» وهو عنوانٌ حَمَّالُ أوْجُهٍ كما سيأتي، ثمَّ أقامَت نَصَّها ودَوَّرَتْه على هذا العنوان ونَشَرت دلالاتِه التداوليةَ المجازية ومعانيه الحقيقيّة في أرجاء النص وعلى تَنَوُّعٍ من أساليب السَّرْدِ والقَصّ. ولما كانت هذه الــمقاربَةُ تعليميَّةً من حيث المبدأ فإنها لن تُسْهبَ في التّحليل النقديّ الأدبيّ؛ وإنَّما سَتَسْتعين ببعض أدوات التحليل الأدبي واستراتيجيات تفكيك النَّص المقروء وتَفَهُّمه لبلوغ مقاصِدِ النص التداوليَّة عمومًا وعنوانه وبعض عباراته الاصطلاحية على وَجْه التَّخصيص.

وتنبئ بنية العنوان التركيبية (التركيب الإضافي): «سَيِّدة البهارات» بأن يكون المقصود أحدَ أمرين:

أولهما: المعنى الحقيقيّ؛ وهو: السَّيِّدَةُ التي تَشْتَغِلُ بالبهارات أو تُحِبُّها.

وثانيهما: معنى مجازي عُرْفيٌّ تداوليٌّ هو: السَّيِّدَةُ المُتَفَوِّقةُ في استخدام البهارات، كما نَقول: فلانٌ سَيِّدُ الكُتّاب وسَيِّدُ اللاعبين وسَيِّدُ البِحار؛ أي الذي بَلَغَ الغايَةَ في مجاله وعَمَلِهِ ، ومثلُهُ قَوْلُنا: أبو المَفهومِيَّة وأبو الشَّهامَةِ، وأبو الكَرَمِ؛ أي مَنْ بَلَغَ الغايَةَ فيه كأنَّما هو مَصْدَرُه!

فإذا انتقلنا إلى عالَمِ النَّصِّ وَجدنا أنَّ التركيب «سَيِّدَة البِهارات» يدور على معنيين حقيقيّ ومجازي عُرْفيّ تَداوُلِيّ، وهما معنيان يمثِّلان دَوْرَين تؤديهما بطلة القصة بوصفها شخصيَّة واحدة لها وجهان أحدهما في البيت والثاني في العمل. أما المعنى الحقيقيّ فهو إشارة إلى أن بَطَلَةَ القِصَّة ماهرة في الطَّبْخِ، وأنَّ مهارتها ماثلة في إتقانها مقادير البهارات التي تَجْعَلُ الطَّعامَ شَهِيًّا وسائِغًا مُتَقَبَّلاً لدى أهلها وصاحباتِها، وهذا هو الدور الذي

تؤديه في البيت وفي المطبخ تحديدًا. وأما المَعْنى التداوليُّ فإنه لَصيقٌ بِمهنتها مِهْنَةِ الصحافة التي جَعَلت البهاراتِ جزءًا من شخصيتها؛ فالصحافيُّ مسكونٌ بهاجِسِ تَبْهير الأخبارِ والأحداث؛ أي تزويقها وتوسيعها وإضفاء بهارات إثارة القُرّاء وتشويقهم واستدراجهم لقراءة الأخبار ومن ثَمَّ رواج صحيفة مُعَيَّنة. وهذا الدَور الذي تمارسه في مَطْبخ العَمَل؛ في الجَريدة.

وإنّما كُتبت هذه القصة لجمهور عربيّ يمتلك كفاية تداولية تمكّنه من تفَهُّم الأبعاد التداولية ومقاصد الخطاب الأدبي فيها بما يضمن تواصلاً سليمًا يراعي مقتضيات التواصل بين أبناء اللغة الواحدة؛ فالقارئ العربي، غالبًا، يمكنه فهم المقاصد المتنوعة والوظائف الفنية التي أدتها «سيدة البِهارات» في النَّص لأنها تُحيل إلى واقعٍ اجتماعيّ وثقافي يَعرفه ويَتَمثَّله واقعًا مشهودًا في المَطبَخ، وحين يقرأ جريدة أو يتسمَّر أمام الفضائيات!

ولا شك في أنَّ فهم القِصَّة في أعرافها التداولية وأبعادها الفنيَّة الأدبية لن يتأتى إلا بفهم البعد التداوليّ لمعنى (سيدة البهارات) و(تبهير الأخبار) وعلاقة البهارات بمهنة الصحافة تحديدًا، وإذا كان تبهير الأخبار صورةً نمطية للصحافة فلا شك في أن لكلِّ لغة وثقافة طريقةً معينةً وأساليبَ وعباراتٍ تداوليةً تُباينُ طريقة العربية وأهلها،ولذلك فإنّ تقديم هذه القصة في مناهج العربية يقتضي مزيدًا من التنبُّه والتوضيح والإبانة.

مُحَدِّدات التَّطبيق:

- أما اختيار القصة نوعًا نصيًّا للتطبيق فإنما كان لقربها الشديد من اللغة اليومية الاعتيادية بناءً ومفرداتٍ وأساليبَ. وأما اختيار هذه القصة تعيينًا فلأن أحداثها وسيرورة حياة البطلة أقيمت على البهارات والتزويق بالرُّغم من أنها تتوق إلى عالم حقيقي غير مُزَوَّق.. لعله ما كانت تبحث عنه في الحلم. ثمَّ إن تفهُّم القصة وأحداثها إنما يقوم على إدراك البعد التداولي ومغزاه في القصة والواقع الاجتماعي المعيش.
- وأَحْتَرِس بالقول: إن بناء مادة تعليمية موجَّهةً توجيهًا تداوليًا بالكامل أمر صعب المنال؛ وإنما تجيء الأعراف اللغوية والأبعاد التداولية ضمن المعالجة

اللغوية والتواصلية الكليَّة بما ينسجم مع طبيعة الظاهرة اللغوية وما ينبغي أن تكون عليه في الممارسة التعليمية الصَّفِّيَّة.

- ثمَّ إنّ النماذج التطبيقية الـمَسوقَةَ تمثيلاً إنما تُمَثِّل نماذج جُزئية لدمج البعد التداولي في دروس تعليم العربية لأبنائها و للناطقين بغيرها؛ فقد اقتصر التطبيق على الجوانب التداولية فحسب و هو لا يمثِّل درسًا كاملاً؛ وذلك استجابة لمقتضيات الـمقام وشروطه.

التَّطبيق:

أولاً: مَدْخل إلى النَّص

يمكننا أن نتخذ مداخل مُتَعددة لهذا النص بما يُقَرِّبه من أفهام المتعلمين ويجعلهم يُنشئون عالمًا قريبًا من أحداث النص ومقاصِدِه، ولعلّ الـمدخل التالي بفرعيه يكون الأنسب:

١. عَرْض مَشهَدٍ قَصيرٍ من أَحَدِ برامِجِ الطّبخ تَظْهَرُ فيه البهارات على نحو واضحٍ حينَ يضيفها الطاهي ويذكرها بالاسم.

٢. عَرْضُ مَشْهَدٍ يتناول خَبَرًا صحافيًّا وكيفية تفاوته بين الفضائيّات أو بعض الصُّحف، والتركيز على إظهار تفاوت عناوين الصحف للخبر نفسه كِتابَةً (صورة الصحيفة).

ثم يدير الأستاذ نقاشًا حول المادة الفلمية المعروضة قَصْدَ تَمَثُّل الفكرة العامة لكل مادة في صورتها الحقيقية والواقعية تَسهيلاً للجمع بين الصورتين في القصة لاحقًا. ويمكن للأستاذ أن ينفذ من المادة المعروضة إلى مناقشة تَسْتَدْرِجُ المتعلمين للحديث عن تفضيلاتهم الغذائية من حيث أنواع البهارات وكميّاتها وألوانها..إلخ. ويغلب على ظني أن المتعلم عند هذا الحدّ يكون قد تهيّأ للتفاعل مع النص تفاعلاً مُثْمِرًا لأنه أنشأ عالـمًا افتراضيًّا للنص الذي سيدرسه، وهو يدرك إدراكًا لا لبس فيه أنّ ثَمَّةَ تَعالُقًا كبيرًا بين ما شاهده وما سيدرسه.

ثانيًا: القراءة التحليليّة

بعد إنجاز مداخل النص، واعتمادًا على قراءة الطلبة للنص مسبّقًا في بيوتهم، يُحَلَّلُ النَّصُّ وفق الإجراءات والتدابير الآتية:

- قراءة النَّص قراءة جاهرة تكشف عن تَمَثُّل بنية النص وأسلوبه السَّردي ومفارقاته التداولية.
- مناقشة الأحداث على وفق تسلسلها في فقرات النص، استدراجًا المتعلمين للتفريق بين المعاني الحقيقية والمجازية الواردة في النص انطلاقًا من سياق المقام، و تدريبًا لهم على استحضار عناصر المقام والمقال في الحكم على تداولية المعنى إن كانت معانيَ حقيقية أم معاني تداولية ضمنية. ويُفَضَّلُ أن يعتني الأستاذ عناية كبيرةً برسم طريقة لغوية في توجيه المتعلمين نحو امتلاك مهارة التمييز بين المعنى الحقيقي والمعنى التداولي ولا سيما بالنظر في سياق المقام والمقال؛ فكثيرًا ما تتضمن المنطوقاتُ مفرداتٍ أو تراكيبَ تقدم دليلا لغويًا قاطعًا على أن المعنى تداوليٌّ أو حقيقيّ. وعلى هذا يفضَّل أن يجمع الأستاذ بين التعليم الضمني ثم التوثُّق من جدواه بتساؤلات صريحة تنبئ عن فهم المتعلمين المقاصدَ التداولية ضمنًا وصراحَةً.

وأحترس بالقول: إنه ضروريٌّ أن تُبْرَزُ العبارات والجمل ذات البعد التداولي التي ستُدَرَّسُ بلون مختلف تركيزًا لانتباه المتعلمين وتوجيهًا لهم نحو الكفايات المطلوبة مباشرة.

ثالثًا: نص «سَيِّدَة البهارات»

فاجَأَها صَوْتُ المُنبِّه، ضَغَطَتْ على واحدٍ من أَزْراره لِيَصْمِت، عاد بعد عَشْرِ دقائقَ فَرَنَّ من جديد، انْتَزَعَتْ جَسَدَها مُتكاسِلةً من فِراشها، وجَلَسَتْ على طَرَفِ السَّرير، المَشْهدُ الأخير من الحُلْم ما يزال عالقًا في ذِهْنها، سَيَصْنَعُ هذا المَشهدُ يومَها، ابتسمتْ، ونهَضَتْ.... لو أنَّ المُنَبِّهَ تَجاهَلَ رَنينَهُ هذا الصباح لِأَعْرفَ ماذا كان سَيَفْعَلُ بَطَلِي حين دَنا.. ما ألَذَّ بعضَ الأحلام! قالتْ في نَفْسها مُنْتَعِشَةً.

اتَّخَذَتْ سَبيلها إلى عملها. كَعادته: الشارعُ مُزْدَحِمٌ، وسَيْرُ المركباتِ بَطيء، غَيْرَ أنَّها عَوَّدَت نَفْسها على تَلَقّي الأمر بِأَرْيَحِيَّة وبلا « نَرْفَزَة».

تُديرُ مِفْتاحَ المِذياع، فَيأتي صَوتُ المذيعةِ مُفْتَعلاً وهي تَدعو إلى الابْتهاج بالحَياةَ والتَّفاؤُلِ مع كل صباح، ثُمَّ تَروحُ بانْسيابٍ لِتَعْدادِ المصائِبِ التي يَعُجُّ بها الكَوْن، وآخر الحُروب والمَوْتى. تُديرُ المِفتاح لِتَسْمَعَ أُغنيةً توقِظُ فيها حُروبًا عاطِفيَّة قديمة، كادتِ الكَآبةُ تُهاجِمها؛ بَيْدَ أنَّها تَذَكَّرتِ المَشْهَدَ الأخير في حلمها.

فَوْرَ دُخُولها بوابةَ العمل، رَمَتْ خَلفَها كلَّ هواجِسها، هكذا عَلَّمَتْ نفسها؛ كلُّ بوابةٍ لها خُصوصيتُها؛ لذا عليها أنْ لا تَخْلِطَ الأَوْراق إطلاقًا. «صباحُ الخَيْر» قابَلَتْها زَميلُتها، وبِابْتسامة مَعْهودة رَدَّتِ التَّحِيَّةَ وانْطَلَقَتْ إلى مَكْتَبها؛ لِتَسْتكْمِلَ مع فِنْجانِ القَهْوَةَ قِصصَ الأخبارِ الكَئيبةِ التي ابْتَدَأَتْ سَماعَها في مِذْياعِ سيَّارَتها.... عليها تَفَقُّد الجديدِ في الصُّحُفِ وعلى مَواقِع « الإنترنت» لِتُتِمَّ الكتابةَ عن القِصّةِ الرئيسيةِ التي سَتَتَصَدَّرُ صفحةَ الجريدة في آخرِ الأسبوع.

يا للصحافةِ الأسبوعية! هَمْهَمَتْ في نفسها،» طَعام بائِت»؛ نُضْفي عليه بِهاراتٍ كثيفةً؛ لِتضليلِ القارئ عن نَكْهةِ القِدَمَ والعُفونَةِ، وإيْهامِ الجائِع بِطزاجَتِهِ.

« لا تَنْسَيْ بَعْضَ البهارات»... هكذا يَسْتَقْبِلُها رئيسُ التَّحْريرِ عِنْدَ الإيعاز بكتابةِ مَوضوع جديد.

مَهاراتُها في التَّبْهير والتَّعْبير وصَلَتْ حُدودَ الاحْترافِ: قَليلٌ من « الفُلْفُلِ الأسْمَر»، وبَعْضُ « القِرْفة»، و رَشَّةٌ من « البهارات المُشَكَّلة»، وبِضعُ حَبَّاتِ» هال» وحُزْمةَ وَرَقاتٍ من « الغار»..

المُهمُّ النَّفَسُ الطَّيِّبُ يا أستاذ، هكذا تَرُدُّ عليه، وتَضْحَكُ في سِرِّها.

وعلى طاوِلَةِ المَطْبَخِ تُصفِّفُ البهاراتِ المتنوِّعةَ اسْتعدادًا لِطَبْخَةِ « المَقْلوبَة»، يَمُدُّ أَخوها رأسَهُ من الباب مُتشمِّمًا:

- أكْثِري مِنَ البهاراتِ.......
- المُهمُّ النَّفَسُ الطَّيِّبُ ، هكذا تَرُدُّ عليه، وتَرْفَعُ صَوْتَها مُدَنْدِنةً: هذه وَظيفَتي!!

مساءً، مع صديقاتِها، يَتَسامَرْنَ في أحد المقاهي المُتَناثِرَةِ غَرْبَ عَمّان، يَتَغامَزْنَ ويَتَلامَزْنَ على المارَّة، يُثَرْثِرْنَ ويَتضاحَكْنَ. واحدةٌ مِنْهنَّ تُسْرِفُ في تَوصيفِ حِكايتها مع خَطيبِها قَبْلَ الارْتباطِ، وتَرْسُمُ أمام الأُخْرَياتِ قِصَّةَ عِشْقٍ باهِرَةٍ، وتَقُصُّ وتُلْصِقُ، وتُشَرِّق وتُغَرِّبُ. والأُخْرَياتُ يَشْهَقْنَ ويُغْمِضْنَ أَعْيُنَهُنَّ حالماتٍ بِحكايةٍ مُشابِهةٍ. نَظَرْنَ فَجأةً إليها، صامِتَةً مُتأمِّلةً، قُلْنَ: ما بالُكِ..؟..... لاشيء؛ فَقَط أفكِّرُ في القَضيَّةِ الصَّحفيَّةِ التي أَشْتَغِلُ عَلَيْها....

قُلْنَ قَبْلَ أنْ يَعُدْنَ إلى الثَّرْثَرَةِ الأكْثَرِ تَشْويقًا: لَنْ تَعوزَكِ الخِبْرةُ والمَهارَةُ؛ فَأَنْتِ سَيِّدَةُ البهارات، وتَعْرِفينَ الأنواعَ المطلوبةَ لِكلِّ طَبْخَةٍ. ضَحِكَتْ؛ غير أنها مَنَّتِ النَّفسَ بِانْتهاءِ هذا اليومِ الفائضِ بِمُطَيِّباتِ الطَّعام، لِتروحَ بِسُرْعَةٍ بِاتجاهِ ذلك الحُلْم........

(أماني سليمان:٢٠١٠).

رابعًا: القراءة والأداء

يَقْصِدُ هذا التدريب تنمية البعد التداولي للأداء الصوتي وكيفية ربط اللغة بلغة الجسد والأداء التمثيلي للغة بالتركيز على التنغيم وما يحمله من معنى تداوليّ.

التدريب الأول: بعد قراءة النَّص وبالتَّعاونِ مع الأستاذ والزملاء أُمَثِّلُ بالجَسَدِ والحركاتِ والأداء الصَّوْتِي الـملائِم المواقِفَ الآتية:

- يا للصحافةِ الأسبوعية! هَمْهَمَتْ في نفسها،« طعام بائت»؛ نُضْفي عليه بـهاراتٍ كثيفةً؛ لِتضليلِ القارئ عن نَكْهةِ القِدَمِ والعُفونَةِ، وإِيْهام الجائِعِ بِطزاجَتِهِ.
- « لا تَنسي بَعْضَ البهارات»... هكذا يَسْتَقْبِلُها رئيسُ التَّحْريرِ عِنْدَ الإيعاز بكتابةِ مَوضوع جديد.
- المُهِمُّ النَّفَسُ الطَّيِّبُ يا أستاذ، هكذا تَرُدُّ عليه، وتَضْحَكُ في سرِّها.
- وعلى طاوِلَةِ المَطْبَخِ تُصفِّفُ البهاراتِ المتنوِّعةَ اسْتعدادًا لِطَبْخَةِ « المَقْلوبَة»، يَمُدُّ أَخوها رأسَهُ من الباب مُتشمِّمًا:
- أَكْثِري مِنَ البهاراتِ.......

- المُهِمُّ النَّفَسُ الطَّيِّبُ ، هكذا تَرُدُّ عليه، وتَرْفَعُ صَوْتَهَا مُدَنْدِنةً: هذه وَظيفَتي!!

خامسًا: المفردات والتراكيب

التدريب الثاني: استنتاج المعنى

أَصِلُ بخط بين العبارة ومعناها كما ورد في النص:

توقِظُ فيها حُروبًا عاطِفيَّة قديمة	تَحَدَّثتْ مع نفسها بصوت منخفض
رَمَتْ ....خَلْفَ ظَهْرِها	تُذَكِّرُها بِقَضايا عاطِفِيَّة قَديمة
هَمْهَمَتْ في نَفْسِها	يَتَحَدَّثْنَ بِهمسٍ عن النَّاس في الشارع
يَتَغامَزْنَ ويَتَلامَزْنَ على المارَّة	أَهْمَلَتْ وتَرَكَتْ

التدريب الثالث: يقصد هذا التدريب إقامة الفرق بين المعنى الحقيقي والمعنى التداولي لبعض العبارات الواردة في النص.

أَسْتَنْتِجُ الفَرْقَ في المَعْنى بين التراكيب داكنة اللون:

- سَأَقُصُّ هذهِ الأَوْراقَ وأُلْصِقُها على الحائط.	....
- هذا الباحِثُ لَيْسَ جَيِّدًا؛ فَهُو يَقُصُّ ويُلْصِقُ.	....
- لا أتناوَلُ الطَّعامَ البائِتَ.	....
- أَخبارُ الصحيفة كالطّعام البائِت.	....
- سافَرَ أَبي كَثيرًا؛ فَقَدْ شَرَّق في البِلادِ وغَرَّبَ.	....
- أَكْرَهُ الجُلوسَ مع فُلانٍ لأَنَّه يُشَرِّق ويُغَرِّبُ في كلامِهِ.	....

التدريب الرابع: يقصد هذا التدريب تثبيت المعنى التداولي لبعض العبارات الواردة في النص بتوظيفها في معانيها التداولية المقررة في سياقات جديدة؛ وغاية القصد من هذا ألا يربط المتعلم المعنى التداولي بالسياق المعطى فحسب وإنما يقيس المثال على سياقات أخرى.

أستخدم العبارات التالية في سياقات جديدة مفيدة:

يَقُصُّ وَيُلْصِق/ قَصَّ ولَصْق	....
طعامٌ بائِتٌ	....
أَنْتَ تُشَرِّق وتُغَرِّبُ	....

التدريب الخامس: المواءمة بين العبارة والسياق المناسب تثبيتًا للمعنى الضمني.

أُكْمِلُ الفراغَ بالعبارة المناسبة:

تقُصُّ وَتلْصِقُ.   شَرَّقَ وغَرَّبَ.   طعام بائِت.

١. فازَ الـمُنْتَخَبُ الكُرواتيُّ في المُباراةِ فَوْزًا كبيرًا؛ لَقَد.......... في الـمَلْعَبِ و.............

٢. هل اسْتَمَعْتِ لِكَلِمَةِ الـمُدير؟

لا؛ فكلامُهُ مثل..

٣. سُعاد لَيْسَتِ باحِثَةً جادَّة؛ فَهِيَ..............................

التدريب السادس: معنى التركيب وفق مرجعيته وسياقه النصي.

يهدف هذا التدريب إلى تنمية قدرة المتعلم على استنتاج المعاني الضمنية لتراكيب وردت في النص بناءً على فهمه العام للنص وفهمه لسياق المقام الضيق الذي قيلت فيه العبارة.

أَقْرأ الجمَلَ التاليَةَ وأَسْتَنْتِجُ الـمَعْنى المَقصود من العبارات الـمُظَلَلة:

- الـمَشْهدُ الأخير من الحُلْم ما يزال عالقًا في ذِهْنها، سَيَصْنَعُ هذا الـمَشْهدُ يومَها.
- غَيْرَ أَنَّها عَوَّدت نَفْسها على تَلَقّي الأمر بِأَرْيَحِيَّة وبلا «نَرْفَزة».
- المُهمُّ النَّفَسُ الطَّيِّبُ يا أستاذ، هكذا تَرُدُّ عليه، وتَضْحَكُ في سرِّها.
- فَوْرَ دُخُولها بوابةَ العمل، رَمَتْ خَلفَهَا كلَّ هواجِسها، هكذا عَلَّمَتْ نفسها؛ كلُّ بوابةٍ لها خُصوصيتُها؛ لذا عليها أنْ لا تَخْلِطَ الأَوْراق إطلاقًا.

التدريب السابع: تنمية الكفاية التداولية الإنتاجية.

ويقصد هذا التدريب تعزيز كفاية المتعلم التداولية وتحديدًا في العبارات المذكورة؛ ولما كان التدريب السابق ركز على الكفاية التداولية الاستقباليّة فإن هذا التدريب سيعتني بالكفاية التداولية الإنتاجية.

أَسْتَخْدِمُ العبارات التالية في جُمَلٍ مُفيدة:

- سَيَصْنَعُ هذا المَشْهَدُ يومي (ها، ـــه).	....
- بِأَرْيَحِيَّةٍ وبلا نَرْفَزَة.	....
- أَضْحَكُ في سِرِّي.	....
- عليكَ أنْ لا تَخْلِطَ الأَوْراق إطلاقًا	....

التدريب الثامن: تعرُّف الحقول الدلالية وتمييزها.

يقصد هذا التدريب تدريب المتعلم على تمييز الحقول الدلالية في اللغة العربية ولا سيما الحقول الجوهرية وذات الوظيفة الخطابية والتداولية في النص، ويقتصر هذا التدريب على حقل البهارات تعيينًا لأهميته في موضوع النص.

أ. أُمَيِّزُ ألفاظَ البهارات من الكلمات التالية:

نَكْهة	الغار	العُفونَة	الفُلْفُلِ الأَسْمَر	طَزاجَة
الـمَقْلوبَة	القِرْفة	طَبْخَة	البهارات المُشَكَّلة	هال

ب. هَلْ تَعْرِفُ بهاراتٍ أُخْرى تُضافُ إلى الطَّعامِ؟ وما وَظيفتها؟

التدريب التاسع: إذكاء الوعي التداوليّ وتنمية الحس العَفْويّ بتداولية العبارة العربية.

يهدف هذا التدريب إلى إذكاء الوعي التداولي وتنمية الحس اللغوي بالعربية بناء على مهارتين أساسيتين هما: قياس الموقف على المواقف التي تعلمها سابقًا، وتقدير الحكم إن كان الاستعمال صحيحًا أم خاطئًا. والمهارة الثانية الاستدلال بالعلاقة المنطقية الرابطة بين الجملة الأولى والجملة الثانية التي تتضمن الوظيفة التداولية؛ فالغالب أن يستند البعد التداولي على بُعْدٍ سببي واستنتاجي.

أتَأمَّلُ العبارات غامِقة اللّوْن وأَعَبِّر عن رأيي فيها صحيحةً أم خاطِئَة:

- لَيْسَ لِي علاقَةٌ بمُشْكِلَتِكَ مع الأُستاذِ؛ عَلَيْكَ أنْ لا تَخْلِطَ الأَوْراقَ.
- عَلَيْكِ أنْ لا تَخْلِطي الأوراقَ مَعًا؛ فأنا لا أَعْرِفُ شَيْئًا عن المَوْضوع.
- هذا القَميصُ غالي الثَّمَن؛ عَلَيْكَ أنْ لا تَخْلِطَ الأوراقَ.
- كانَ والِدي غاضِبًا لأنني تَأخَّرتُ؛ كانَ يَصْرُخُ وأنا أَضْحَكُ فِي سِرِّي.
- طعام لذيذٌ يا عائِشَة؛ أنتِ طاهِيَةٌ ماهِرَةٌ.

أَجَبْتُها وأَنا أَضْحَكُ فِي سِرِّي: نَعَم نعم!!!

- لَمْ أَرَ يَوْمًا قِطًّا يَبْكي على أَخيه؛ سَيَصْنَعُ هذا المَنْظَرُ يَوْمي.
- إعلاناتُ الـمَحَلات التِّجاريّة باللغة الإنجليزية؛ سَيَصْنَعُ هذا المَشْهَدُ يَوْمي.

التدريب العاشر: تنمية الكفاية المعجمية التداولية.

يقصد هذا التدريب تنمية كفاية المتعلمين المعجمية التداولية انطلاقًا من مفهوم المتلازمات اللفظية، ويعتني بنوع تركيبي محدد من المتلازمات هو المتلازم العطفي.

أُكْمِلُ الجمل الآتية بالكلمة المناسبة:

زَفيرٍ	اللَّمْزُ	تُغَرِّبُ	هُدوء	عِلْمٍ	يُلْصِقُ

- هذا الباحِثُ يَقُصُّ و ....

- حاوِلْ أنْ تُرَكِّزَ في موضوع واحدٍ؛ فأنتَ تُشَرِّقُ و..............................
- حياتُنا بينَ شَهيقٍ و..............................
- ماذا أرى؟ أنا في حُلْمٍ أم في ....
- لا تَقْلقي عَليَّ؛ فأنا أتعامَلُ مع الموضوع بِأَرْيَحِيَّةٍ و..............................
- الغَمْزُ و.............................. سُلوكانِ قبيحانِ.

التدريب الحادي عشر: أَسْتَخْدِمُ كلمة (البهارات) حسب المعاني التي وردت في النص:

١. ....

٢. ....

التدريب الثاني عشر: توظيف المفردات المحورية في جمل جديدة.

يقصد هذا التدريب توظيف عدد من المفردات في سياقات جديدة تضاهي سياقات النص الأصلي، وأما المفردات المقصودة فهي كلمات شائعة في الاستعمال اليوميّ ويغلب أن توحي بأبعاد اجتماعية تداولية:

أَسْتَخْدِمُ الـــمُفْردات التالية في جُمَلٍ مُفيدَةٍ:

الاحتراف	....
أَخْبار كَئيبة	....
الثَّرْثَرَة	....
التَّبْهير	....
طَبْخَة	....

سادسًا: الفهم والاستيعاب

وإنما نقدِّم هنا شَطْرًا من الأسئلة ذات البعد التداولي بوصفها جزءًا من وحدة تعليمية متكاملة لم نوردها هنا، وغاية القصد من ذلك أن يتمثَّل المتعلِّم بنية النص الكليَّة وقضيته المركزية انطلاقًا من تفهُّم الأبعاد التداولية للعبارات والتراكيب المركزية وما يحفُّها من وظائف تواصلية متعارفة، وصولاً إلى فهم تداولية العبارة في النص عمومًا والنص السردي القصصي تخصيصًا.

فمثلاً: تتوقف إجابة المتعلم عن الفرع الثاني على فهمه الدقيق لأدوار البطلة في القصة وقدرته على التمييز بين الوظيفة المهنية والوظيفة الاجتماعية التي تؤديها في النص ومن ثَمَّ في الواقع.

التدريب الثالث عشر: أختارُ الإجابة الصحيحة مما يأتي:

١. النَّصُّ السابِقُ:

أ. خاطِرَة. ب. مقالة. ج. قصة قصيرة.

٢. الشَّخْصِيَّةُ الرَّئيسةُ تعملُ:

أ. طاهِية. ب. صِحافيَّة. ج. صاحِبَةُ مَحَلّ بهارات

٣. بَطَلَةُ القِصَّةِ سَيِّدَةٌ:

أ. تُحْسِنُ الطَّبْخَ. ب. تُحْسِنُ صِناعَةَ البهارات. ج. تُحْسِنُ قِراءَةَ الأَخْبار.

٤. اسْتِعمالُ البهارات في الصَّحيفَةِ يَعْنِي أنّ:

أ. مَطْعَم الصّحيفَةِ تَكْثُرُ فيه البهارات.

ب. مُوظَّفي الصحيفَةِ يُحِبّون البهارات.

ج. هناك زيادَة مَعلومات على الأخبار.

٥. أحداثُ القصَّةِ :

أ. كلها في الحُلْم ب. كلُّها في الحقيقة والواقع. ج. بين الحُلْمِ والحقيقة.

٦. وَقَعَت أَحْداثُ القِصَّة في:

أ. البَيْتِ ب. الصَّحيفَةِ ج. في الصَّحيفَةِ والبَيْتِ.

التدريب الرابع عشر:

- أوَضِحُ المَقصودَ بـــــــ« سيدة البهارات» كما ورد في أحداث النَّصّ.
- أَسْتَنْتِجُ العلاقة بين وظيفة البِهارات في الطعام ومِهنة الصِّحافة.

التدريب الخامس عشر:

أ. اسْتَخْدَمَتِ الكاتِبَةُ عبارة «المُهمُّ النَّفَسُ الطِّيِّبُ» مَرَّتَيْنِ؛ أَرْجِعُ إلى النَّصِّ وأُكْمِلُ الجَدْوَلَ:

الجُمْلَةُ الأولى	الـمُخاطَبُ	مكانُ الحِوار	وظَيفَةُ الجُمْلَة
الجُمْلَةُ الثانية	الـمُخاطَبُ	مكانُ الحِوار	وظَيفَةُ الجُمْلَة

ب. تَحَدَّث النّصّ عن حلم الشَّخْصِيَّة الرئيسية في أول النَّص وآخره .... أَسْتنْتِجُ طبيعة هذا الحلم وعلاقته بأحداث القصة.

ج. أحُدِّدُ ثلاثَ سِماتٍ أسلوبية للنص.

التدريب السادس عشر: غاية هذا التدريب أن يفهم الطالب المعاني التداولية للكلام/ العبارات بالنظر في عناصر محددة من السياق كطبيعة العلاقة بين المتخاطبين ومكان الحوار، وكيف تسهم هذه العناصر المقامية في تحديد مقاصد الخطاب والمحادثة.

أَتأَمَّلُ الجزء التالي من الحوار ثم أجيب عن الأسئلة:

وعلى طاوِلَةِ الـمَطْبَخِ تُصفِّفُ البهاراتِ المتنوِّعةَ اسْتعدادًا لِطَبْخَةِ « الـــمَقْلوبَة»، يَمُدُّ أَخوها رأسَهُ من الباب مُتشمِّمًا:

- أَكْثِري مِنَ البهاراتِ.......

- المُهمُّ النَّفَسُ الطّيِّبُ ، هكذا تَرُدُّ عليه، وتَرْفَعُ صَوْتَها مُدَنْدِنةً: هذه وَظيفَتي **!!**

أ. حَدَثَ هذا الحوار بين..................... و...............................

ب. وقَدْ حَدَثَ هذا الحوار في.................................(الـمَكان).

ج. ماذا تَقْصِدُ البَطَلَةُ بِقَوْلِها: هَذِهِ وَظيفَتي ؟

سابعًا: الكتابة

التدريب السابع عشر: أَصِفُ الشَّخْصيَّةَ الرئيسة في القصَّة مُرَكِّزًا على المقصود بأنها سَيِّدَةُ البهارات.

تَعْمَلُ الشخصية الرئيسة صِحافِيَّةً ....

....

....

	سَيِّدَةُ البهارات
سيدة البهارات	....
الـمُهِم النَّفَسُ الطَّيِّب	....
سَيَصْنَعُ هذا الـمَشْهَدُ يَومي	....
أَضْحَكُ في سِرِّي	....
عليكَ أنْ لا تَـخْلِطَ الأَوْراق إطلاقًا	....
تَقُصُّ وتُلْصِقُ	....

التدريب الثامن عشر: أُعيدُ كِتابَةَ القَصَّةِ بِأسلوبي الخاص مُوظِّفًا العبارات والتراكيب الآتية توظيفًا مناسبًا

ثامنًا: المحادثة

التدريب التاسع عشر: أشارِكُ زُملائي حَلَقَةَ النِّقاش حول القصَّة، ونركِّزُ على:

١. مناقشة مَعنى عبارة «سَيِّدَة البهارات» ودَوْرها في رسم شَخْصِيَّةِ البَطَلَة والأَحْداث.

٢. مناقَشَة العِبارات الأدبية والاستعمالات المجازِيَّة (مع أمثلة) ودَوْرَها في أَدَبِيَّة النَّصّ.

خاتمة

سعى هذا البحث إلى بيان بعض وجوه استثمار المقاربة التداولية في تعليم العربية انطلاقًا من مفهوم المعنى الضمني والمعاني السياقية التي لا تُفْهِمُها بنيةُ الجملة أو مجموع معانيها لأنها تنطوي على معنى كامِن شَكَّلَتْهُ ثقافة المجتمع وأعرافه التداولية والتواصلية.

وقد وضعت الدراسة قصة «سيدة البهارات» موضع تطبيق المقاربة التداولية، وانتهت إلى أنّ القصة القصيرة نوعٌ نَصِّيٌّ ملائم لتطبيقات المقاربة التداولية في تنمية كفايات المتعلمين التداولية والتواصلية انطلاقًا من أنها تقترب من اللغة اليومية الاعتيادية وقضاياها.

وتوصي الدراسة باستثمار الفنون السردية في إذكاء وعي المتعلمين بالوظائف التداولية والمقاصد التداولية في اللغة العربية انطلاقًا من مقاربة تعليمية تجمع بين التعلم الضمني والتعلم الصريح.

وأَحْتَرِسُ بالقول إن هذه المقاربة التداولية في صورتها المقدمة هنا تصلح إلى حد كبير في تعليم العربية للناطقين بغيرها في المستويات المتقدمة، وحين يكون القصد تنمية الكفاية التداولية والأدبية لدى الناطقين بغير العربية، بما يقتضي من المعلم ومعدِّ المادة التعليمية إلى مزيد من التركيز على ما يفتقد إليه المتعلم غير الناطق بالعربية من « أعراف اللغة والثقافة» وأعراف التواصل والتعبير عنها تداوليًّا.

المراجع

العربية:

- ألين ديفز و كاثرين إلْدَر،(٢٠١٦) المرجع في اللغويات التطبيقية، ترجمة ماجد الحمد وحسين عبيدات، منشورات جامعة الملك سعود.
- آن روبول وجاك موشلار، التداولية اليوم.. علم جديد في التواصل، ترجمة سيف الدين دغفوس ومحمد شيباني، ط١، دار الطليعة، لبنان، ٢٠٠٣.
- إيشيهارا، نوريكا وأندرو كوهين،(٢٠١٠)، تعليم التداولية وتعلمها..حيث تلتقي اللغة والثقافة، ترجمة سعد بن محمد بن جديع القحطاني، ط١، دار جامعة الملك سعود للنشر، الرياض.
- بارتلج، بريان، (٢٠١٢)، تحليل الخطاب، ترجمة عبد الرحمن الفهد،(٢٠١٨)، ط٢، دار جامعة الملك سعود للنشر، الرياض.
- ختام، جواد، (٢٠١٦)، التداولية أصولها واتجاهاتها، ط١، دار كنوز المعرفة، عمان.
- دايك، فان، النص والسياق،(٢٠٠٠)، ترجمة عبد القادر قنيني، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء.
- ريتشاردز،جاك،(٢٠٠١)، تطوير مناهج تعليم اللغة،ترجمة ناصر بن غالي و صالح الشويرخ، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض، ٢٠٠٧.
- سليمان، أماني (٢٠١١)، شخوص الكاتبة،ط١، دار أزمنة للنشر والتوزيع، عَمّان.
- زوفري، ساندرين(٢٠١٥)، اكتساب التداولية من منظور معرفي واجتماعي، ترجمة سعد محمد القحطاني(٢٠١٨)،ط١، دار جامعة الملك سعود للنشر، الرياض.
- هاينه من، فولفانج و ديتر فيهفيجر، مدخل إلى علم اللغة النصي، ترجمة فالح بين شبيب العجمي، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤١٩هـ/ ١٩٩٩.
- خطابي، محمد ،(٢٠٠٦)، لسانيات النص، ط٢، المركز الثقافي العربي، بيروت.

- العناتي، وليد، (٢٠٠٩)، رؤى لسانية في تدريس القصة للناطقين بغير العربية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث والدراسات، المجلد٢٣/ العدد١.
- العناتي، وليد،(٢٠١٤)، تحليل الخطاب وتعليم اللغات الأجنبية.... من الكفاية اللغوية إلى الكفاية الخطابية، بحوث المؤتمر الدولي الثاني لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، معهد اللغويات العربية، جامعة الملك سعود.
- العناتي، وليد، (٢٠١٨)، الخطاب والتعليم... دراسات في تحليل الخطاب وتعليم العربية للناطقين بغيرها، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض.
- القحطاني، سعد بن جديع (٢٠١٨)، تطور التداولية في اللغة الثانية وكيفية تدريسها، في كتاب: اتجاهات حديثة في اللغويات التطبيقية، تحرير غسان الشاطر (٢٠١٨)، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض.

الإنجليزية:

- Alan Cruse ,(2006),A Glossary of Semantics and Pragmatics, Edinburgh University Press Ltd, Edinburgh.
- Carter, R .and McCarthy, M. (1994). Language As Discourse, Longman. Inc New York.
- Eli Hinkel, (2005), Culture in Second Language Teaching and Learning, Cambridge University Press, New York.
- Kasper, G. & Rose, K. R. (2002). Pragmatic development in a second language. Malden, MA: Blackwell.
- McCarthy, M. (2006). Discourse Analysis FOR language Teacher, Cambridge university press, U.S.A.
- Alcón Soler, E. (2005). Does instruction work for learning pragmatics in the EFL context? System 33, 3, 417–35.

- Bardovi-Harlig, K. & Dörnyei, Z. (1998). Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic versus grammatical awareness in instructed L2 learning. TESOL Quarterly 32, 233–62.
- Bouton, L. (1994). Conversational implicature in the second language: Learned slowly when not deliberately taught. Journal of Pragmatics 22, 157–67.
- Clennell, C. (1999). Promoting pragmatic awareness and spoken discourse skills with EAP classes. ELT Journal 53, 2, 82–91.
- Crandall, E. & Basturkmen, H. (2004). Evaluating pragmatics-focused materials. ELT Journal 58, 1, 38–49.
- Ellis, R. (1992). Learning to communicate in the classroom: A study of two learner's requests. Studies in Second Language Acquisition 14, 1–23.
- House, J. (1996). Developing pragmatic fluency in English as a foreign language: Routines and meta pragmatic awareness. Studies in Second Language Acquisition 18, 225–52.
- Kanagy, R. (1999). Interactional routines as a mechanism for L2 acquisition and socialization in an immersion context. Journal of Pragmatics 31, 1467–92.
- Kasper, G. & Rose, K. R. (2002). Pragmatic development in a second language. Malden, MA: Blackwell.
- Koike, D. A. & Pearson, L. (2005). The effect of instruction and feedback in the development of pragmatic competence. System 33, 3, 481–501.
- Levinson, S. (1983). Pragmatics. New York: Cambridge University Press.
- LoCastro, V. (1997). Pedagogical intervention and pragmatic competence development. Applied Language Learning 8, 75–109.
- Mey, J. (2001). Pragmatics. Oxford: Blackwell.

- Olshtain, E. & Cohen, A. (1990). The learning of complex speech act behavior. TESL Canada Journal 7, 45–65.
- Roever, C. (2009). Teaching and Testing pragmatics, in Long & Doughty (ed), The Handbook of Language Teaching, WILEY-BLACKWELL Publishing.
- Rose, K. R. (2005). On the effects of instruction in second language pragmatics. System 33, 3, 385–99.
- Takahashi, S. (2001). The role of input enhancement in developing pragmatic competence. In K. R. Rose & G. Kasper (eds.), Pragmatics in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

الفصل الثالث

تعليم اللغة العربية وتعلّمها من منظور علم اللغة النّصّي

د. فواز صالح السلمي
كلية التّربية/ جامعة أم القرى

المقدمة:

مثّلت الإسهامات الجليلة التي قدّمها علمُ لغَة النَّصِّ مُنجَزًا رَائدًا في مضمار الدراسات اللغوية التي يمكن الإفادة منها في تطوير تعليم اللغة العربية وفقَ منهجيَّاتٍ واستِراتيجيَّاتٍ متوائِمةٍ مع طبيعة اللغة ذاتها، ومع الخصائص النمائية لمتعلّميها. وقد توالت خلال السنوات القليلة الماضية دعواتٌ مكثّفةٌ لتوظيف هذا العلم اللغوي الناشئ في ميدان تعليم العربية، واتّكأت تلك الدعوات على مسوّغاتٍ علميةٍ معتبَرةٍ، فعلم لغة النص يمثّل صورةً لجريان اللغة على ألسنة متحدّثيها في سياقاتٍ طبيعيةٍ متكاملةٍ، فالتواصل اللغوي-في واقع الأمر- لا يتمّ من خلال أشلاءِ جملٍ ممزقةٍ لا رابط بينها، إنما يتمّ في ضوء معنًى كلي يتشكّل من تآزر المكونات الفرعية وتناغمها في موقفٍ اتّصاليٍ موحّدٍ. فاللغة مجموعة من النظم والعلاقات المترابطة التي تستمد تكاملها من كون الإنسان ينتج لغة متكاملة.

وإدراكًا لأهمية هذا التّوجّه، أوصى المؤتمر الدوليّ الأول في لسانيات النّص وتحليل الخطاب الذي نظّمته جامعة ابن زُهْر المغربية عام (١٤٣٤هـ) الباحثين في ميدان تعليم العربية بالاستجابة لنتائج الدِّراسات الحديثة في مجال علم اللغة النَّصِّي والعمل على توظيفها في ميدان تعليم اللغة العربية، كما أوصى مؤتمرُ اللغة العربية والدراسات البينية المنعقد في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عام (٢٠١٥م) بضرورة استجابة مضمار البحث في ميدان تعليم اللغة العربية للصلات البينيّة الوثيقة بين مجال تعليم اللغة العربية والدراسات اللغوية المتخصصة، التي يمكن الإفادة منها في دعم التعليم اللغوي.

واستجابةً لما سبق، يأتي الفصل الحالي ليسلّط الضوء على علم اللغة النصي، من حيث: نشأته ومفهومه، ومنطلقاته، ومعاييره، مبرزًا إسهاماته في تعليم اللغة العربية، وأبرز استراتيجيّاته، والأدوار التدريسية التي يمكن أن يضطلع بها معلّمو العربية عند استخدام تلك الاستراتيجيات، مدعّمًا ذلك بنموذج تطبيقي. ويأمل الباحث أن تمهّد مثل هذه الكتابات لتفاعلٍ خلاقٍ يسهم في الارتقاء بمجال تعليم اللغة العربية من خلال الإفادة من التطورات المتلاحقة في الدراسات اللسانية الحديثة.

أولاً: نشأة علم اللغة النصي وتشكّل مفهومه.

يمكن النَّظَرُ إلى علم اللغة النصي في سياق سلسلة من سلاسلِ التَّطور الموضُوعِيِّ والمنهجيّ في دراسة اللغة، ولعلَّ الجُهود الكبيرة المتراكمة التي قدَّمَها علماءُ اللغويات الغربيون منذ خمسينيّات القرن الماضي، أمثال الأمريكي هاريس Harris، والهولندي فان دِك VanDijk، والأمريكي بوجراند Beaugrand قد مثّلَتْ علامةً مضيئةً في طريقِ نُموِّ هذا الفَرْعِ اللُغَويِّ النَّاشِئ (عفيفي،٢٠٠١، ص١١).

ومنذُ ذلكَ الوقت أَوْلَى عُلَماءُ اللغَويَّاتِ النُّصُوصَ والخِطَابَاتِ اهتمامًا مُتَزَايِدًا بوصفها الوِحْدَةَ الفِعْليَّةَ التي تَتَحقَّقُ من خلالِها اللغة، متَجاوزينَ بذلك الأَعْرافَ السَّائدَةَ في دِراسَةِ اللغَة، التي كانَتْ تَتَموضَعُ حولَ الجُملةِ بوصفها الوحدة الأكبر التي يُمكن أن تطالها أَدوات الوصفِ والتَّحليلِ اللغويّ ؛ إيْمَانًا منهم بِأنَّ التَّواصل اللغَويَّ لا يُمارَسُ من خلال جُمَلٍ مُنفَرِدَةٍ منْعزلةٍ ،بل يَتِمُّ في تتابعَاتٍ تفاعلِيَّةٍ متماسكةٍ، تتجاوز حدود الجملة إلى بنية النَّص بأكمله (سلمان،٢٠١٤، ص١٢٥).

ويدلُّ ما سبق على عدم كفايةِ الجملةِ في الوصف والتحليل اللغوي، إذ إنّ الحكم بقبول جملة ما دلاليًا لا يمكنُ أن ينفصلَ عن الجملةِ السَّابِقةِ عليها والتالية لها(سلمان،٢٠١٦، ص١٧)،كما أنَّ التَّركيزَ على الجُملةِ في ذاتها يهْمِلُ بالضرورةِ السياقاتِ الاجتماعيةَ التي تُعَدُّ عامِلًا مُهِمًا من عواملِ الاتِّصَالِ وأداءِ المعنَى ، وهذا كُلُّه يجعلُ من التَّحوُّلِ إلى البنيةِ النَّصِّيَّةِ واتِّخاذِها منطلقًا في المعالجة مَطلبًا مُلِحًا تفرضُه طبيعةُ الدِّراسةِ اللغويةِ، وآلياتِ التَّفاعُلِ معها (عبدالكريم،٢٠١٢، ص٨٥).

ويَهْتمُّ علمُ اللغةِ النَّصِّي بدراسةِ النّصوص والخطابات؛ فمنها يبدأ، وإليها ينتهي؛ بوصْفِ النّص وحدةً لغويةً كبرى، متجاوزًا بذلك وحدةَ الجملة التي ظلت سائدةً حقبةً من الزمن (المتوكل،١٤٣٤ه:٤٨٣)، ومُقَدِّمًا -في الوقت ذاته-شَكْلًا جَدِيدًا من أشكالِ التَّحْلِيلِ المنطقيّةِ، والدِّلاليَّة، والتَّركيبيَّة، التي لا تُمَثِّلُ قُيُودًا ثَابِتَةً يَخْضَعُ لها النَّصُّ، إنَّما هي أشكالٌ تفاعليةٌ لا تكفُّ عن الحركةِ والتّجدّد، يتمّ استخلاصُها من النَّصِّ ذاته (بحيري،٢٠٠٠، ص١٣٧).

وتزخر الأدبيات ذات الصلة بتعريفات متعددة لهذا العلم، ففي ضوءِ طبيعة العلاقات البينيَّة المتداخلة مع عَددٍ من العلوم المختلفة، عرّف بحيري (١٩٩٧) علم لغة

النص بأنه «علم لغويّ متداخل الاختصاصات Interdisciplinary يُركِّز على تحليل النّصوص في ذاتها، وأشكالها، وقواعدها، ووظائفها، وتأثيراتها المتباينة من خلال أبنيةٍ، ومستوياتٍ متنوِّعةٍ» (ص١٠٠).

وقدّم الفقي (٢٠٠٠) تَعْريفًا انطلق فيه من المعاييرِ النَّصِّيَّة المتداولة في أدبيات علم لغة النص، حيث عَرَّفَه بأنه علم يهتم «بدراسة النص بوصفه وحدةً لغويةً كبرى، من خلال عددٍ من الوسائل مثل: الترابط أو التماسك، والإحالة المرجعية، والسياق النصي، ودور المشاركين في النص» (ص٣٥).

وانطلاقًا من الطابع التفكيكي ينظر بعض المتخصصين إلى علم لغة النص بوصفه علمًا يُعنَى بفكّ البناء لغويًا وتركيبيًا من أجلِ إعادة بنائه دلاليًا، وهذا يستدعي ضرورةَ تحديدِ الأجزاءِ المراد تحليلها، وبيانِ دورِها، وكَشْف العلاقاتِ بينها، وتفسير الإشاراتِ الواردةِ فيها، وملاحظة التَّدرُّج التَّعبيريّ لها، وتوافق العناصر المكوّنة أو تضادّها، وتوازنها أو توازيها، وتمايز بعضها من بعض، وإيضاح الإحالات القابعةِ فيها (عبد اللطيف،٢٠٠١، ص١٥).

وقدَّمَ العَالمُ اللغويُّ فان دِك (٢٠٠١) تعريفًا لعلم اللغة النَّصِّيّ يُعنَى «بوصفِ الجوانبِ المختلفةِ لأشكالِ الاستعمالِ اللغوي، وأشكال الاتصال، ويوضّحها كما تحلل في العلوم المختلفة في ترابطها الداخلي والخارجي» ص١١، ويتَّضِحُ من هذا التَّعريف تركيزُه على أَنماطِ التَّفاعلِ اللغوي، والسياقات الاجتماعية ذات العلاقة بالنص.

ويَأتِي تَعْريفُ عبد الكريم (٢٠٠٩) لعلم اللغة النَّصِّيِّ مُتَّسِقًا مع طَبيعَةِ بعضِ الاِتِّجَاهَاتِ النَّصِّيَّة، حيثُ عرَّفَ بأنه «فرع من اللسانيَّات الحديثة يَهتَمُّ بدِراسةِ النُّصُوصِ الأدبيَّةِ درَاسةً لِسَانيةً من خلالِ اتِّجاهاتٍ مُتعدِّدةٍ: نحويةٍ، دلاليةٍ، تداوليةٍ، إجرائيةٍ، أو من خلالِ اتِّجاهاتٍ غير لغويةٍ كالاتجاهاتِ الاتِّصاليَّة، والاتِّجاهات الإدراكِيَّة»ص٣٣.

ويدلُّ ما سَبَقَ عرضه على أن علم اللغة النَّصِّيَّ لا يقف عند مجرَّدِ وصْفِ وتحليل العناصر اللغوية المادِّيَّة، التي تتشكَّلُ منها أَبْنِيَةُ النَّصِّ، إنَّما يتجاوزُها إلى الاهتمامِ بأوجُهِ التَّفاعل بين النَّصِّ والمتلقي، وتحديد العناصر المؤثرة، وكيفيَّات توظيفها، والوقوف على مجمل التأثيرات الاتصالية التي تحقّقها (الكومي،٢٠١١، ص٢٠٦). ففَهْمَ النَّصِّ من

منظورِ هذا العلم اللغوي يكون من خلال مستويينِ اثنين يُكمِّل أحدهما الآخر، بَدْءًا بالمستوى السَّطحيِّ؛ وذلكَ من خلال الوقوف على العَلاقَاتِ النَّحْويَّة الظَّاهرةِ التي تقودُ إلى الوصُولِ لمستوى عميقٍ؛ وذلك بِتَلمُّسِ شبكةِ العَلاقَاتِ الدِّلاليَّةِ لمختلفِ أجزاءِ النَّصِّ.

وأمامَ تَعَدُّدِ تلكَ التَّعريفَات وتنَوّعها، تظلُّ محاولة الوصولِ إلى تعريفٍ جامع مانع لعلم اللغة النصي على حد وصف بحيري (١٩٩٧م)»مسألة غير منطقية من التَّصوُّر اللغوي»ص١٠٧، خصوصًا في ظل الحداثة النسبية لهذا الحقل الناشئ، وارتباطِه بمجالاتٍ معرفيةٍ متعددةٍ، لاسيَّما وأنَّ أي حقل معرفي يكونُ -في بداية نشأته-عُرْضَةً لتَنَوَّعِ الرؤى والتّصوّرات وتلاقحها، وهذا أَمْرٌ مُهِمٌّ في سَبِيلِ تشكّله وتَطوُّرِه واستِقْرَارِه.

وفي نهاية هذا العرض المفاهيمي، يمكن تحديدُ عددٍ من الملامحِ التي أشار إليها السلمي(١٤٣٧هـ:٦٧) التي تُشَكِّلُ -في مجموعها-الأبعاد المفاهِيمِية لعلم اللغة النَّصِّي، ويمكن إيجازها فيما يأتي:

١. يتجاوز علم اللغة النصي المستوى الجُمَلِيِّ؛ لأنّ الوقوفَ عند ذلك يُعَدُّ بَتْرًا عشوائِيًّا للموضوعِ، وتجزئةً له، وضياعًا لهويَّةِ الجُمْلةِ، التي لا يمكن أن تتحقّقَ فاعليتُها إلا في سياقِ تتابعَاتٍ جُمَلِيّةٍ تَسْتهدِفُ وَصْفَ النَّصِّ بأَكْملِه.

٢. تَتَجَلَّى المهامُّ الرئيسةُ لعلم لغة النص في دراسةِ العناصرِ التي تُؤَدِّي إلى تماسُكِ النَّصِّ وترابطه، لتشملَ مختلفَ الأَدواتِ الشَّكلِيَّةِ، والدلاليَّة، والتّداوليَّة، وكلّ الخَواصّ التي يُمْكِنُ أنْ تقدّم صورةً شاملةً لمكَوِّناتِ البِنَاءِ اللغَويِّ المتَميِّز.

ثانيًا: المنطلقات الرئيسة لعلم اللغة النصي:

ثمَّة منطلقاتٌ رئيسةٌ ينطلق منها علم اللغة النصي، أبرزتْ بعضَ ملامحِها التَّعريفاتُ السّابقة، ويمكن استعراضها فيما يأتي:

١. المعنى الكلي للنَّصِّ أكبر من مجموعِ معاني أجزائه: يتعامل علم اللغة النَّصِّي مع النَّصِّ بوصفه بنيةً كليةً، وهذه البُنْيَة الكُلِّيَّةُ الموحَّدَةُ أكبرُ من مجموعِ المعاني الجزئية للمتواليات الجُمَليَّة التي تُكوِّنُه، فمعنى النص ينتجُ من خلال التفاعلَ المستمرِّ بينَ أجزائه، منَ

هنا فإن علم اللغة النصي ينظر إلى ذلك الانسجام الداخلي بين الدِّلالات الجزئية في صورة كُلِّيةٍ، بوصفه منطلقًا رئيسًا للتّحليلِ النَّصِّيّ (بحيري،١٩٩٧، ص٧٥).

٢. النص محكوم بعلاقات لغويةٍ ودلاليةٍ تسهم في ترابط أجزائه: تُكَوِّنُ العلاقاتُ اللغويةُ شبكةً نصيةً تُعين على تفسيره، وبناءً على التَّقابل والتّقاطع بين تلك العلاقات يُمكن إعادةُ تفسيرِ كثيرٍ من الظَّواهِرِ اللغويَّةِ والبلاغية التي ظلت أسيرةً لتصوراتٍ محدودةٍ، فاتِحةً بذلك البابَ على مصراعيه لاستكشافِ ما يَكْمُنُ فيها من إبداعٍ وديناميةٍ (عبد اللطيف،١٩٩٦، ص١١٨).

وفصَّلَ فضل (٢٠٠٤، ص٢٢١) الحديث عن تلك العلاقاتِ من خلال تقسيمِها إلى:

أ) علاقات أفقية (سطحية): وتشير إلى ترابط الجملة الواحدة في داخلها بواسطة المتوالياتِ الجُمَلِيَّةِ المتتابعةِ، ويتمُّ ذلك من خلالِ العلاقاتِ النَّحويةِ المعروفة على مستوى الجملة، وتشمل: علاقات الإسناد والإحالات، ومتعلقاته من النعت، والمفعولية، والحالية، والصلة، وغير ذلك.

ب) علاقات رأسية (عميقة): ويُقصَدُ بها تلك الجوانب الدلالية التي تتعاقب فيها أبنيةٌ ذاتُ أشكالٍ مختلفةٍ، ومستوياتٍ متنوعةٍ، داخل وِحْدةٍ نَصِّيَّة بعينها مسؤولةٍ عن تكوينِ سياقٍ نصيٍّ يساعدُ على تفسيرِ التَّراكيبِ داخلَ النَّصِّ، فكل جُملةٍ لا يُمكِنُ فهمُها إلا من خلالِ تجاورِها وترابطِها مع أخواتِها في النَّصّ.

١. نتائج علم اللغة النصي متفرِّدة غير قابلة للتعميم، ولهذا المنطلَق فحوى تكمنُ في أنَّ تحليلَ نَصٍّ أَدبِيٍّ محدَّدٍ لأديبٍ بعينِه، لا يعني بالضرورةِ -من المنظورِ النَّصِّيِّ- تعميمَ نتائجِ التَّحليلِ تلكَ على مُجْملِ نتاجِ الأديبِ، أو أدبِ العَصْرِ الذي ينتمي إليه، فكلُّ ظَاهِرةٍ أدبيَّةٍ ترتبطُ بسياقِها، وإذا اختلَفَ السِّيَاقُ اختلفَتْ الظاهرةُ، وبهذه الخَاصِّيَّةِ المَرِنةِ يَكْتَسبُ علم اللغة النصي صفةَ التَّجَدّد، والانفتاح على كل الرؤى والأفكار، التي يُمكِنُ اِسْتِنطاقُها من النّصّ، فهو تَحْلِيْلٌ غيرُ مُؤَطَّرٍ ومُقَولَبٍ، إنَّما هو عَمليَّةٌ خَلاّقَةٌ يُمارِسُها متلقِّي النَّصِّ بِكُلِّ مدركاتِه الحِسِّيَّة، والذهنِيَّة، وتجاربِه في الحيَاة (الصبيحي،٢٠٠٨، ص٢٧).

٢. لا يوجدُ تحليلٌ نهائيٌ واحدٌ للنّص: اِنْطِلاقًا من تَعَدُّدِ عَنَاصِرِ النص وتَنَوُّع مستوياتِه، ونظرًا لتعدُّدِ مداخل قراءاتِه؛ فإنه لا يوجد تحليل نهائي للنص، فالنَّصُ -من المنظور النّصي-ليس منغلقًا، إنَّما هو نصٌّ منفتِحٌ على مُخْتَلَفِ القراءاتِ والتأويلاتِ والتحليلاتِ النّصِّيَّة (الصكر،١٩٩٨، ص٣٤). وقد أدَّى ذلكَ الانفتاحُ إلى بروزِ مصطلحِ تعدُّديةِ النَّصِّ، في دلالةٍ واضحةٍ على عدم وجودِ قراءةٍ أحاديةٍ ثابتةٍ له، فثمةَ زوايا متعدِّدةٌ، يُمْكِنُ من خلالِها اكتشافُ عددٍ من الدِّلالاتِ والمعاني المُتنوِّعة (حجازي،٢٠١٠، ص٢٧٦)، لأنَّ للنَّصِّ أبعادًا مُتَعَدِّدَةً تتّسِعُ لتشملَ الجوانبَ النفسية، والاجتماعيَّة، والثّقافيَّة، وهي جوانِب يصعب حصرُها والتركيز عليها في نَصٍّ أدبيٍ واحدٍ.

٣. النص حَدَثٌ تواصليٌّ ينبغي أنْ تتوافرَ فيه معاييرُ نَصِّيَّة معيّنَة: ويُقْصَدُ بها تلك المعايير التي تَتَحقَّقُ من خلالِها نَصِّيَّةُ أيِّ نَصٍّ من النُّصوص، ويزولُ عنه وَصْفُ النَّصِّيَّة إذا تَخَلَّفَ عنه واحِدٌ من هذه المعايير، وهذه المعايير تشمل: السبك، والحبك، والقصد، والقبول، والإعلام، والمقامية، والتناص (عفيفي،٢٠٠١م ص٣١). وقد أَسْهَبَتْ أدبيَّاتُ علْمِ لغةِ النَّصِ في إبراز المعايير السابقة ودراستها، وسيتمّ تناولها بشيءٍ من الإيضاح والشرح.

ثالثًا: معايير علم اللغة النّصي:

أفردَتْ الأدبياتُ ذاتُ الصلةِ بعلم اللغة النصي مساحةً رحبةً تَناولَتْ فيها المعاييرَ الرئيسةَ للتَّحليلِ النَّصِّيِّ، التي كان للعالِمِ اللغوي الأمريكي بوجراند السبق في اقتراحها، ويمكن استعراض هذه المعايير بشيء من التفصيل فيما يأتي:

المعيار الأول: السبك (Cohesion):

ويُقصَد به الكيفية التي يتم بها ربط العناصر اللغوية على مستوى البنية السطحية الظاهرية في النص؛ بحيث يؤدي السابقُ منها إلى اللاحق (بوجراند،٢٠٠٧، ص١٠٢). ويتحقَّقُ السبك من خلال عددٍ من الظواهر اللغوية المتمثلة فيما يلي:

١. الإحالة: علاقة معنوية بين الأسماء والمسميات، فهي إحالة لفظةٍ معيّنةٍ على لفظةٍ متقدمةٍ عليها، مثل استخدام ضميرٍ ليعودَ على اسمٍ سابقٍ له بدلًا من تكرار الاسم

نفسه، واستخدام أسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، وأدوات المقارنة بين أجزاء النّص مثل كاف التشبيه وأسلوب التفضيل (بوقرة،٢٠٠٩، ص٨١). ومن أدوات الإحالة التي يمكن من خلالها ربطُ اللاحقِ بالسابقِ، الأدوات التي تفيد مطلق الجمع باستخدام حرف العطف الواو مثلًا، أو التخيير باستخدام الحرف أو، أو من خلال أسلوب التفضيل، أو من خلال الاستدراك باستخدام لكن، وبل، وإلا، أو من خلال ربط السبب بالنتيجة باستخدام الحرف لأنّ، وما دام، وبِناءً على هذا، وغير ذلك من أدوات الربط (فجال،١٤٣٤هـ، ص١٤٦).

وقَسَّمَ هاليداي وحسن (Halliday and Hasan,1976 p33) الإِحالاتِ ذات الصِّلَةِ بالنَّصِّ إلى نوعينِ هما:

أ) إحالة نصية: وتحيلُ إلى عناصرَ داخل النَّصِّ، تشمل: الربط بواسطة الضمائر، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، وأدوات المقارنة بين أجزاءِ النَّصِّ مثل كاف التشبيه، وأسلوب التفضيل، وغير ذلك.

ب) إحالة مقامية (غير نصية): تحيل إلى السياق الخارجي، بمعنى أن هناك عناصر متضمنة في النص تحيلُ إلى عناصر غير لغوية خارج النص، وهذا النّوع من الإحالة لا يرتبط بمعيار السبك، إنما يرتبط بمعيار المقام والسياق.

٢. الحذف: يعدُّ الحذفُ فراغًا بنيويًا يهتدي المتلقي إلى ملئِه اعتمادًا على ما يرد في النّص من معطياتٍ، ويتمّ الحذف عندما تكونُ هناك قرائن معنوية أو مقامية، تومئ إليه وتدلّ عليه، ويكونُ في حذفه معنى لا يوجد في ذكره (إبراهيم،٢٠١٧، ص٤٢). وما سبق يدلُّ على ضرورة مراعاة القرائن المعنويَّة والمقاميَّة؛ لأنَّ السياقَ والمقامَ من أساسيَّات الحذف، حيثُ تكونُ الجملُ المحذوفةُ أساسًا للربطِ بين أجزاءِ النص من خلال الفهم السياقي والدلالي للنَّص.

٣. الروابط الزمنية: يعدُّ عنصرُ الزَّمن من الروابط المهمَّة في الدِّراسات النَّصيَّة التي يجدرُ بمحلِّل النص دراستها والسعي للكشف عنها؛ لأنه أحد عوامل الربط والانسجام بين أجزاء النص وبنيته الكلّية (العمري،١٤٣٠هـ ص٤٨).

وبالإضافة إلى ما سبق ذكره من أنواعٍ، هناك نوعٌ آخرُ من السَّبْكِ، يُطلَقُ عليه السبكُ المعجميّ، الذي يتعلَّق بمفاهيم الكلمات ومعانيها المعجميَّة، ويتم من خلال عددٍ من الظواهر اللغوية التي تشمل:

٤. التكرار: إعادة عنصر معجمي محددٍ عبر أشكال متنوعة منها: إعادة تكرار اللفظ(الجناس)، أو ذكر مرادفه، أو مدلوله، أو ذكره بالاسم العام له؛ بما يؤدي إلى تماسك النص وسبكه (عبدالراضي،٢٠٠٨، ص١٠٢).

٥. التضام: يشير معنى التضام إلى أن هنالك زوجًا من الكلمات المتصاحبة التي تَرِدُ باطّرادٍ، ويستدعي ذكْرُ أحدهما ذكرَ الآخر (شاهين،٢٠١٢، ص٥١). ويسير هذا التداعي في وجهتين: إحداهما التقابل مثل: الليل والنهار، والضوء والظلام، والأخرى التراكم والتكامل مثل: الشِّعْر والشاعر، الأوسط والأصغر وغير ذلك (أبو زنيد،٢٠٠٩، ص١٤٠).

٦. الاستبدال: يمثل الاستبدال صورةً من صورِ التَّماسك النصي، ويقصد به: تعويضُ عنصرٍ بعنصرٍ آخر، أي استبدال كلمةٍ أو جملةٍ بأخرى؛ طلبًا للاختصار، ومَنْعًا للتكرار، فيخلفُ المستبدلُ المستبدلَ منه (بوقرة،٢٠٠٩، ص٨٣).

المعيار الثاني: الحبك (Coherence)

إذا كان السبك معيارًا يُعنَى بِرصْدِ الاستِمراريَّةِ النَّحويَّة في السَّطْحِ الظَّاهريِّ للنَّصِّ من حيث اللغة والألفاظ والتراكيب، فإنَّ الحَبْكَ معنِيٌّ -في الدرجة الأولى- برصدِ الاستمراريَّة الدِّلاليَّةِ المعنويَّة والموضوعيَّة، التي تسهم في زيادةِ أواصرِ التَّماسكِ والتَّرابطِ الدِّلاليِّ الذي يَربطُ بين أجزاءِ النَّصِّ، ويجعل منه وحْدةً دلاليَّةً مترابِطَةً (مصلوح،٢٠٠٣، ص٢٢٨).

ويعتمدُ الحَبْكُ على فهْمِ كل جملةٍ مُكوِّنَةٍ للنَّصِّ في علاقتها بما يُفهَمُ من الجُمَلِ الأخرى (فضل،٢٠٠٤، ص٣٤٠). وهو بذلك يتطلَّبُ من مُحلِّلِ النَّصِّ درايَةً، وتفْكِيرًا تأمُّليًا عميقًا بغيةَ إدراكِ العَلاقاتِ الخفيَّة التي تُساعدُ في تنظيمِ النَّصِّ وتماسكِه، ويتحقَّقُ الحبك أو الانسجامُ بوسائلَ متعددةٍ من أهمها:

١. تحديد البنية الكلية للنص (الفكرة الرئيسة): أي الاحتفاظ بالأفكار المهمة والاستغناء عن التفاصيل المختلفة، باعتبار تلك الأفكار البؤرة الموحّدة للنّص التي تُكوِّنُ الفِكْرةَ العامَّةَ له، التي تتولَّدُ منها الأفكارُ الفرعيةُ (محمد،١٤٢٨هـ ص١٩١).

٢. السياق الداخلي: وهو من أهم مبادئِ الانسجام في علم اللغة النصي، ويُقصَد بها أنْ يكونَ عالمُ النَّصِّ مُماثِلًا مناسبًا لوقائعِ النَّصِّ، فالمعنى اللغَويّ لا يظهرُ إلا من خلالِ تسييقِ الوحدةِ اللغويَّة، أي وضعها في سياقات مختلفة (عبدالراضي، ٢٠٠٨، ص١٠٩) وذلك من خلال توظيف العَلاقَاتِ الدَّاخلِيَّة بين مختلفِ مستوياتِ التَّحليل اللغوي الصَّوتيَّة، والصَّرفيَّة، والتَّركيبيَّة، والدّلاليَّة.

وبالإضافة إلى ما سبقَ ذِكْرُه من وسائل، أَوْرَدَتْ دراسة العمري (١٤٣٠هـ، ص١٤٤) عَدَدًا من الوسائلِ، منها:

١. التفسير التشخيصي: وهو عبارة عن مجموعة من العلاقات الدلالية بين جمل النص التي تفسّر وتشرحُ المجمل والعامّ.

٢. الارتباط السببي: أي مجموعة ارتباطات سببيّة بين جملِ النّصّ، مثل: «لم يضئ المصباح، انقطع الخط الكهربائي. فالفعل (يضيء) في الجملة الأولى يتعلق (بالخط الكهربائي) في الجملة الثانية تعلقًا سبَبِيًّا.

٣. التخصيص: عبارة عن مجموعة من العلاقات التّضمّنيّة، فكلمةٌ ما قد تتضمن أنواعًا مختلفةً من الحوادث الممكنة، وهذا يقتضي إضافة علاماتٍ تخصيصيةٍ تحدد دلالاتها.

٤. العلاقة الرتبية: وهي علاقةٌ بين صورتين أو أكثر من صور المعلومات، تتمُّ بواسطةِ الترتيب الزمني.

٥. الارتباط الافتراضي: ومثال ذلك: (اشترى محمد سيارة، أعطاه والده مبلغًا من المال)، فبالإضافة إلى الارتباط الإحالي بين محمد والضمير في (أعطاه)، نجد ترابطًا بين كلمة (المال) وهي قيمة شراء (السيارة، والدال السابق(سيارة).

٦. التقابل العكسي: وهو شَكْلٌ من أشكالِ التَّضادِّ الدِّلاليِّ، ومثال ذلك:(خالد طالب مجتهد، ولكن أخاه مُهْمِلٌ جدًّا). فهناك نوعان من الارتباط الدلالي، أحدهما من خلالِ صلة القرابة بين الأخوين التي تصنعُ تناظرًا عن طريق هذا المحور الدلالي، والآخر عن طريق التقابل بين (مجتهد) و(مهمل) اللذَيْنِ يصنعان تقابُلًا عَكْسِيًا.

وهناك وسائل أخرى غير ما سبق، تعملُ على تحقيق التَّماسك النَّصي منها: العنوان، الجملة الأولى في النَّصِّ، الجملة المحوريَّة، المرتكَز الضوئي (فجال،١٤٣٤هـ، ص١٦٦).

المعيار الثالث: المقامية Situationality:

وتعني المقامية ضرورة ارتباط النص بموقفٍ أُنْشِئَ من أجلِه، يمكِنُ استدعَاؤه، أي أنّ هذا المعيار يركِّز على قراءةِ النَّصِّ وتحليلِه في ضوء ظروف إنتاجِه، والتَّركيز على الأحوالِ والملابساتِ والمرجعيَّات التي تصاحب الحدث اللغوي، وتقدير دورها في تشكيل البنية الدلالية للنص، وهذا ملمح رئيس يُؤكِّدُ عليه المشتغلون بعلم اللغة النَّصي، فلا يكفي الوقوف عند البنى اللغوية دون ربطها بالسياق الذي أفرزها (بحيري،٢٠٠٠، ص١٧٩).

فإلمامُ محلِّل النَّصِّ بالمقام الذي قيل فيه النص، وبالعوامل غير اللغوية المؤثرة في تشكيله يساعد في الحكم على مدى ملاءمة النّص للسياق الذي يَرِدُ فيه، وكشْفِ أوجهِ الدلالةِ للجمل الغامضة، أو المخالِفَة للأعراف والقيم الاجتماعية (عمايرة، ٢٠٠٤، ص٣٥٦).

ويَشْمَلُ البُعد المقاميّ السياقَ الثقافيَّ والاجتماعيَّ للنَّصِّ، من حيث: إطاره الزمانيِّ والمكانيِّ، والمشاركين في عمليَّة التَّواصل، وحالتهم النَّفسية والعاطفيَّة، أي أنَّ معنى النَّصِّ يتحدّد في ضوءِ موقفٍ معينٍ، فلكلِّ رسالةٍ مرجعٌ تحيلُ إليهِ، وسياقٌ قِيْلَت فيه، ولا يمكن أن تُفهم مكوناتُها الجزئية، وتُفكَّك رموزُها إلا بالإحالة إلى الملابسات التي أُنْجِزَت فيها الرسالة أو النّص (شاهين،٢٠١٢، ص٧٩).

المعيار الرابع: التناص Intertextuality:

يشيرُ التَّناصُ -في مفهومه العام- إلى إدراكِ العلاقات بين النَّصّ المراد تحليله ونصوص أخرى ذات صلة به، تمثِّلُ خبرةً للنص الحالي؛ فهو التقاء وتداخل -لفظي أو معنوي- بكيفياتٍ مختَلِفةٍ بين نَصٍّ معينٍ، ونصوص أخرى سبقته (الصبيحي،٢٠٠٨، ص١٠٠).

وتندرج تحت هذا المفهوم مصطلحاتٌ متعددةٌ، مثل: التداخل الخطابي الذي يحمِلُ فحوى الارتباطِ الوثيقِ بين نصَّين أدبيَّين أو أكثر، والحواريَّة التي يستجيبُ فيها نصٌ ما لنصٍ آخر، بحيث تظهرُ أطرافُ العمليَّةِ الحواريَّةِ في النص بشكلٍ أو بآخر، ومصطلح إعادةِ بناءِ السياق، الذي يعني إعادة إنتاج نصٍ ما وتجذيره في سياقات أخرى مغايرةٍ لسياق إنتاجه الأصلي، وتُجسِّدُ كلٌّ من المصطلحات السَّابقةِ شَكْلًا من أَشْكَالِ التَّنَاصِّ (مشبال، ١٤٣٦هـ، ص٢٦٣).

ويُنظَرَ إلى التّناص في أدبيَّات علم لغة النَّصِّ بوصفِه مُكوِّنًا أَصيْلًا من مكوِّناتِ النَّصِّ، ذلك أنَّ النصوص الأدبيَّةَ تتشكَّلُ في بنائِها وتتَأثر بنصوصٍ أخرى مأخوذةٍ من الثَّقافةِ التي ينتمي إليها الأديبُ، أو من آفاقِ ثقافاتٍ أخرى، فلا مناصَ -إذًا- من التَّنَاصِّ، ولا فكَاك من سلطتِه، وهيمنتِه، وتأثيراتِه، فأساسُ إنتاجِ أيِّ نصٍّ هو أفكارُ الأديبِ وتصوراته، التي تُعَدُّ معرفتُها ركيزةً رئيسةً يتَّكِئُ عليها المتلقِّي عنْدَ تأويلِ النص (Allen,2011 p44).

المعيار الخامس: الإعلامية Informativity:

يتعلَّقُ مِعْيارُ الإعلاميَّة بإمكانيَّةِ توقُّعِ المعلومَاتِ الواردةِ في النَّصِّ، إذ لا بُدَّ أن يحملَ الأديبُ دَلالاتٍ يريدُ إيصالَها للمتلقِّي عن طريق النَّصِّ اللغوي، فلو جاءَ النَّصُّ فارغَ المحتوى من الدِّلالةِ الإعلاميَّةِ فلا يمكنُ عدُّه نَصًّا (عفيفي،٢٠٠١، ص٨٦).

وبالنَّظَرِ إلى أَدبيَّاتِ عِلْمِ اللغةِ النَّصِّي، ومعالجته المفاهيمية لمصطلح الإعلامية يمكن الوقوف على ثلاثة مفاهيم يتداولها منظِّرو هذا المجال؛ حيث تدلُّ الإعلامية -في مفهومها العام- على أنّ أيَّ نصٍ من النصوص يجب أن يقدم خبرًا ما، والنصوصُ كلُّها تشتركُ في هذه الوظيفة، كما تأتي الإعلامية بمعنى الدعاية، إيجابًا أو سلبًا لفكرةٍ ما، وتأتي أيضًا بمعنى الجدة، وتدلّ على ما يجِدُه المتلقِّي في النَّصِّ من جِدَّةٍ وإبداعٍ على مستوى مضامين النَّصِّ أو صياغته (فرج، ١٤٢٨هـ، ص٧٠).

وقد وُصِفَت الإعلاميَّة في المفهومين الأول والثاني بأنها إعلاميَّة منخفضة؛ لأنَّ أثرَها في النَّصِّ يقتصرُ على مُجَرَّد الإخبار، أمَّا الإعلاميَّة في المفهوم الثالث فقد وُصِفَت بأنها إعلامية مرتفعة؛ لأنها تَدلُّ على ناحية الجِدَّة والتَّنوّع في مضامينِ النص، وتُظْهِرُ جوانبَه الإِبداعِيَّة (قدوم،٢٠١٥، ص ١٠٦).

المعيار السادس: القصدية Intentionality:

يتضمَّنُ هذا المعيار موقفَ مُنْشِئِ النَّصِّ، من كَوْنِ صورةٍ ما من صُوَرِ اللغَةِ قُصِدَ بها أنْ تكونَ نَصًّا أو خِطَابًا يتمتَّعُ بالسَّبْكِ والحَبْكِ (بوجراند، ٢٠٠٧م ص١٠٣)، أي أنَّها تشملُ جميعَ الأساليبِ التي يتَّخذها منتجُ النَّصِّ في توظيفِ نَصِّه من أَجْلِ متابعةِ مقاصِدِه وتحقيقها، ومتى ما عَمِد منتجُ النَّصِّ إلى انتهاكِ معيار القصديَّة؛ فإنَّ الاتِّصالَ بينه وبين المتلقي يكون مهددًا بالانهيار (محمد،١٤٢٨هـ، ص٢٨).

المعيار السابع: المقبولية Acceptability:

تتضمَّنُ المقبولية موقفَ مستقبلِ النَّصِّ إزاءَ كَوْنِ صورةٍ ما من صور اللغة مقبولةً لدى المتلقِّي من حيث هي نَصّ ذو سبْكٍ والتِحَامٍ (بوجراند، ٢٠٠٧، ص١٠٤).

ووفقًا لهذا المعنى تمثّلُ التّقبُّليَّة الوجهَ الآخرَ لقصدِ المنتجِ في عمليَّة الإنتاج، فقَصْدُ منتجِ النَّصِّ يقابله تقبل المتلقّي، فالمتلقي هو من يفكّ شفرةَ النَّصِّ، ويستخرجُ ما فيه من معانٍ ودلالاتٍ، وهذا يُبرِزُ ضرورة توافر شراكةِ الغايات بين المرسل والمستقبل؛ لأنَّ ضَعْف هذه العلاقةِ سَيُقَلِّلُ من درجةِ تقبُّليَّةِ النَّصِّ لدى المتلقِّي، الأمر الذي يُؤَثِّرُ سلْبًا في فهْمِه واستقبالِه، أمَّا إذا قَوِيَت العَلاقةُ بينهُما، فإنَّ ذلك يَجْعَلُ من الاتِّصَالِ أَكْثَرَ فَاعليَّة وجدوى في تحقيق أهدافه (محمد،١٤٢٨هـ، ص٣٤).

وبالرغم من ارتباط التّقبُّلية بمنتج النص ومستقبله بصورة مباشرة، إلا أنها تتَّسِعُ لتشملَ مجملَ الظُّروفِ التي تحيط بها في السياق والموقف سواءً أكان لغويًا أم غيرَ لغويٍّ، فالسياق العام للموقف يساعدُ في الحُكْمِ على مدى مقبوليَّةِ نَصٍّ من عدمِها (عفيفي،٢٠٠١، ص٨٩).

رابعًا: إسهامات علم اللغة النصي في تعليم اللغة العربية.

نوّهت عددٌ من الأدبيات الحديثة بإسهامات علم اللغة النصي في ميدانِ تعليمِ اللغَةِ وتعلّمها، إذ يُمثِّلُ -في طبيعتِه-صورةً حقيقيةً لجَريانِ اللغَةِ علَى أَلْسِنَة متكلِّميها، ولطبيعةِ التَّواصلِ اللغَوي الذي يتمُّ من خلال نُصوصٍ ذات دلالاتٍ ومعانٍ متكاملةٍ، لا وفقَ أشلاءِ جُمَلٍ مُنْعَزلةٍ مبعثرةٍ (رشيدة،٢٠١٤، ص٢٠٧).

وعلى هذا، فيُمكن لعلم لغة النص أنْ يضْطَلِعَ بِدَورٍ حَيَويٍّ في مجال تعليم اللغة بمختلف مهاراتها وعلومها، ففي سياق تعليم المهاراتِ القرائية يستند علم اللغة النصي -في طبيعته-إلى التفاعل بين المتلقّي والنّص، ذلك التفاعلِ الذي يَضْطَلِعُ فيه قارئُ النَّصِّ بدورٍ رئيسٍ يجعلُ من النَّصِّ قالبًا يقومُ بملئِه وفْق الثَّقافة التي يوفِّرُها له عصرُه، أو وفق خبراته السابقة، وميوله ورغباته (Paesani,2005 p18) ، فقراءة النّص من المنظور النّصّي ليست ثابتةً، فللنّصوص الأدبيّة معانٍ متجدِّدةٌ مع كل قراءة، ولها دِلالاتٌ متَعَدِّدةٌ بعدَدِ قرَّائِها ومتلَقِّيها(خمري،١٩٩٩، ص١٧٦) وهذا التّعدد يسهم في تنمية مهارات القراءة بمختلف مستوياتها وأشكالها، وهذا التفاعل المتنامي له طرفان: أديب يقوم بتنظيم العناصر النصية ويضطلع بدورٍ وظيفي يستبق ردود فعل القارئ، ويعمل على توجيهها، وبين قارئ(متلقٍّ) منوطٍ به تحقيق ما سبق، وإبرازه إلى حيّز الفعل من خلال تلقّي النص، ومحاولة فكّ شفراته(الكردي،١٤٢٠هـ ص٣٠).

وفي سياق تعليم المهارات البَلاغيَّةِ يسهم علم اللغة النصي في الوقوفِ على جماليَّاتِ البلاغة وقِيَمِها المتَجدِّدةِ انطِلاَقًا من إسهاماتِه المؤثِّرةِ في نَقْلِ الدَّرسِ البَلاغيِّ من دائرةِ دراسةِ الألفاظ منفردَةً إلى آفاقٍ أخرى أرحب، ترتَبِطُ بدراسةِ الظَّاهرةِ البلاغيَّة دراسةً كليةً شموليَّةً على مستوى النص بأكملِه (عبدالمجيد،١٩٩٩م ص١٥؛ الجيار،٢٠٠٥، ص٢١١) بوصف التَّحليلِ البَلاغيِّ أحد الأبعادِ الرئيسة التي يقومُ عليها علم لغة النص، فبعضُ المباحثِ البَلاغِيَّة مثل: الفصل والوصل، الحذف، التقديم والتأخير، تَقعُ في صميم اِهتمام علم لغة النص(قدوم،٢٠١٥م ص٥٥).

وإذا كانَتْ البَلاغَةُ العَربيّةُ تهتمُّ بإيصالِ المعنَى وظروفِ إنتاجِه، ومُراعَاةِ أحْوَالِ المخَاطبين، وعَناصرِ المقَام، وكلّ الملابساتِ المرتَبِطة بالعمليَّةِ التَّواصُليَّة (بوحوش،٢٠٠٧م ص٥٦). فإنَّها بذلِكَ تَشْتَرِكُ مع علم اللغة النَّصِّيّ الذي يُراعِي -في

فلسفتِه الرئيسةِ-مُجْمَلَ هذه التَّأثيرات (بوجادي، ١٤٣٢هـ ص٧٤٥)، كما أبرزت ذلك معاييرُه النَّصية السَّابق عرضها. وإيضاحًا للفِكْرَةِ السَّابِقةِ؛ يُمْكِنُ القَولُ إنَّ القُدْرَةَ على تنميةِ المَهَاراتِ البَلاغِيَّةِ تَتَطَلَّبُ اهتمامًا متزايدًا بإستراتيجيات علم اللغة النَّصِّي ؛ فثمة علاقةٌ وطيدةٌ بين أنشطةِ تحليلِ النَّصِّ من جهةٍ، وازديادِ القدرةِ على الأداء البلاغي من جهةٍ أخرى ، فالاهتمام بالخصائصِ البِنَائيَّةِ للأعمالِ الأدبيَّةِ، ومحاولة تحليلِها، والوقوف على جمالياتِها، يُتَوَقَّعُ منه أنْ يُسهِمَ في إكساب المتعلمين المزيدَ من الاستعمالاتِ اللغويةِ، وأنماطِ البناءِ، وتقنياتِ الكتابةِ المرتبطة بها، ويُؤَمَّلُ من ذلكَ كلّه أنْ ينعكِسَ بصورةٍ مثمرةٍ عَلى حُسْنِ توظيفِها في إنتاجِ كِتابيٍّ متَّسِمٍ بقدرٍ من البراعة، والبلاغة، والإتقان(الصبيحي٢٠٠٨م ص١٢٥؛ الجراح،٢٠١٤م ص٦٩).

وثمَّةَ عَلاقَةٌ وثِيْقَةٌ بين عِلْمِ اللغَةِ النَّصِّيِّ والنَّقْدِ الأَدَبيِّ ؛ فالتَّحْليلُ النَّصِّي -بوصفِه أَدَاةً إجرائيةً لعلمِ اللغة النَّصِّي في ميدان النصوص الأدبِيّة-يُفِيْدُ من النَّقْدِ الأدبيِّ، ويوظِّفُ أدواتِه ووسائلَه؛ للكشفِ عن القواعد التي تحقِّق للنّص القيمةَ والمتعةَ والجمالَ(خليل،٢٠٠٩، ص١٨٨؛ Maingueneau,2010 p154)، ويقدِّمُ -في الوقتِ ذاته-منظورًا شموليًا يُوَسِّعُ من مساحةِ الرؤى التي يَسِيْرُ في فلكِها النَّقد الأدبيّ، ويجمعُ شملَ شتاتها في صورةٍ كُلِّيَّةٍ مترابطةٍ(بوقربة،١٩٩٩م ص٤٤). وفي ضوء ما سبق عرضُه، يُمْكِنُ النَّظَرُ إلى النَّقْدِ الأدبِيّ -من زاوية علم اللغة النَّصِّي-بوصفه شَكْلًا معرفيًا يهدفُ إلى تفسير الآثار الأدبية وتعليلها، من خلالِ قراءتها قراءةً لغويةً، وفنّيةً داخلَ نظامِ الإنتاجِ الأدبيّ (الجيار،٢٠٠٥م ص٥١؛ حجازي،٢٠١٠م ص٢٥٩). وقد أفضَتْ متانَةُ تلك العلاقةِ ورسوخها إلى بُروزِ مصطلح علْمِ النَّقْدِ النَّصِّيِّ بوصفِه عِلْمًا يَسْتَنِدُ إلى معايير علم لغة النص والنقد الأدبي معًا (مبروك،٢٠١٣م ص١٣٨). الأمر الذي هيَّأَ لِاستِراتيجيَّاتِ علم اللغة النَّصِّيّ مكانةً مرموقةً في عالمِ الدِّراساتِ النَّقديَّة، لكونها أَقْدرَ الِاستراتيجيَّاتِ في مِضْمَارِ تَحليلِ النُّصوصِ ونقْدِها، والكَشْفِ عن قيمتِها الأدَبِيَّة (عاشور وآخرون،٢٠١٥، ص١٧٣).

وفي مجال تعليم النحو العربي ثمة اهتمامٌ ملموس باستثمار منجزات علم اللغة النصي؛ بوصفه اتِّجاهًا حديثًا يتكيف مع طبيعةِ التَّواصلِ اللغَوي الذي يتمُّ من خلال نُصوصٍ ذات معانٍ متكاملةٍ متّحدةٍ، لا وفق أشلاءِ جُمَلٍ منعزلة عن بعضها البعض

(عليان،٢٠١١، ص١٨٩). فواقع المعالجات المستخدمة في تعليم النّحو يصعِّبُ من عملية الوصول للمعنى الذي هو لبّ الدراسة النحوية ومنتهاها، وهذا الواقع يجعلُ من التَّحوُّلِ نحو البنية النّصيّة المترابطة واتِّخاذِها منطلقًا في تعليمِ النَّحو ودراسته، مَطْلَبًا مُلحًا تفرضُه طبيعةُ النَّحْو ومتطلّبات تنمية مهاراته. وتتواكب الطبيعة المنظومية الشاملة لعلم اللغة النصي مع طبيعة الدعوات التي نادت بها الكتابات التربوية المرتبطة بتعليم النحو، التي تشدّد على ضرورة الأخذ بالمعالجات الداعمة لعمليات الفهم والمعنى (Hamel,2005p227) التي من شأنها الإسهام في تنمية المهارات النحوية؛ لأنها تنظر للنحو بوصفه بناءً معنويًا متكاملًا، ونسقًا يوضِّحُ -بشموليّةٍ- طبيعة العلاقات النّصّيّة (عصر،١٩٩٨، ص١٤٣؛ الزيني،٢٠١٠، ص٤٧٨)).

ويتناغم الطابع الفلسفي الذي يتمتَّع به علم لغة النص مع طبيعة المهارات النّحوية. فعلم اللغة النصي عبر مستوياته المتعددة، ابتداءً بمستوى الكلمة، مرورًا بالجملة، ثم الفقرة، ثم النص بأكمله، يسهم في ربط المهارات النحوية بسياقاتها اللغوية المختلفة، من خلال تدريب المتعلّمين على تلمّس النّصّ من مختلف جوانبه، والسعي للكشف عن أوجه ارتباطاته، والتمييز بين بعض مكوّناته، وإدراك أوجه الشبه والاختلاف بينها، واستنتاج ما يرتبط بها، والقدرة على تفسير العلاقات التي تربط بعض الظواهر النحوية في النص وتعليلها، فكل ذلك يسهم في زيادة فهْمِها، والتّفاعل معها، وتيسير إعرابها، ويمكن النّظر إلى الأدوات التي يعتمد عليها علم اللغة النصي في وصف النّصوص وتحليلها واستظهار خصائصها، بوصفها مهارات نحوية، من هنا يمكن القول إنّ ثمّة انسجامًا واضحًا بينهما، من خلال الوقوف على البنى التّركيبية، وتدريب الطلاب على تتبّعِ الإحالاتِ، وتحديد أنواع الجمل، ووسائل تماسكِها وترابطها، عبر مجموعة من المهارات مثل: ربط الأسباب بالنتائج، أو تحديد فعل الشرط وجوابه، وغير ذلك من وسائل التّماسك النصية الأخرى، التي هي في جوهرها مهارات نحوية (السلمي،١٤٣٩هـ، ص٩٩).

خامسًا: استراتيجيات تعليم اللغة العربية من منظور علم اللغة النصي.

تُجَسِّدُ الإِستراتيجيَّات المنبثقة من علم اللغة النَّصِّيِّ صُورَةً من صُوَرِ المعَالَجَةِ الواعيةِ الموجّهة نحو سَبْرِ أَغْوارِ النَّصِّ وتوفير أقصى درجاتِ الفهْم والتَّفَاعل معه(مان وفيهفجر،٢٠٠٤، ص٢٦٩)، وقد اِنْعَكسَ التّنوُّعُ المَفاهيميُّ في ميدانِ علم لغة النص وتعَدُّدِ معَاييره على الكيفيَّاتِ التي تَتِمُّ بواسطتها مُعَالَجَةُ النُّصُوصِ الأدبيةِ، وآليَّاتِ تحليلِها تَحْلِيلًا يَنْسَجِمُ مع طبيعةِ الأفْكارِ السَّائدةِ التي يطرَحُها مُنَظِّرو هذا المجَال، وأَسْهمَ ذلك كلُّه في تَنَوُّعِ اِستراتيجيَّاتِ الكَشْفِ عن عَمليَّاتِ التَّأويلِ، واستقصاءِ المعنَى النَّصِّي(الصكر، ١٩٩٨، ص٢٧). ويُمكِنُ استعراض تلك الاستراتيجيات وِفقًا لما يأتي:

١) اِستراتيجية تحليل البنية النصية:

ترتبطُ اِستراتيجيةُ تحليل البنية النّصية بالنص ذاته، بوصفه نَسَقًا مُكوَّنًا من مجموعةٍ من الوحداتِ والعناصرِ التي تربطها علاقات شبكيّةٌ محكَمةٌ، ويَتِمُّ التحليل من خلال تفكيك النص إلى وحداتٍ صغرى؛ بغرض استخلاص قواعده، وإعادة تركيبه وفق منهج التحليل الداخلي. ويتمّ تحليلُ النّصّ وفقًا لِاستراتيجية التحليل الداخلي عَبْرَ جُملَةٍ من المراحل المتتابعة التي أشار إليها أبو زنيد (٢٠٠٩، ص٥١) وتشمل:

١. تحديد البنية الكلية للنّص: وذلك من خلال البحث في الدلالة العامة للنّص، التي ترتكز على أن المعنى الكلي للنّص أكبر من مجرد مجموع المعاني الجزئية للجمل والمقاطع التي تكوِّنه.

٢. تحديد البنى النّصية الكبرى: وذلك من خلال حصر الأركان الرئيسة التي تتشكَّلُ منها البنية الكلية للنص.

٣. تفكيك البنى النّصيّة الصغرى: وتشكِّلُ هذه البنى -في مجملها-البنى النّصّية الكبرى، وبيان كيفيَّةِ تماسكِها فيما بينها، وذلك من خلالِ البحثِ في أدواتِ التَّماسكِ ووسائلِه التي سَبَقَ الحديثُ عنها. وتتفق المناهجُ النَّصِّيَّة -على اختلافِ منطلقاتِها النَّظريَّة وتطبيقاتِها العَمَلِيّة -على تقسيمِ البُنْية النّصية لمجموعةٍ من المستوياتِ التَّحليليّة الفرعية التي يمكن من خلالها تفكيك النص وتحليله إلى عناصره الأولية،

وتشمل هذه المستويات مستوى الصوت، فالكلمة، فالجملة، فالتراكيب التي تنتج الصُّور والإيقاع والدلالة، ويمكنُ إيجازُ ما تناوله كلٌّ من عبد اللطيف (٢٠٠١، ص٤٧) وبوحوش (٢٠٠٧، ص١٨٣) وبرينكر (٢٠١٠، ص٢١١) عن تلك المستويات التحليليّة فيما يأتي:

أ) دراسة أصوات النص (التحليل الصوتي للنص): ويتناول هذا المستوى دراسة النظام الصّوتي للنص الأدبي المراد تحليله، ويشمل الوقوف على تأثير الأصوات في تشكيل المعنى الكلي للنص، وإبراز دور القافية في إحداث تناغم إِيقاعِيٍّ مُعيَّنٍ، وإبراز دورِ السَّجْعِ في تشكيلِ معنى النص، وغير ذلك.

ب) دراسة ألفاظ النص (التحليل الصرفي للنص): ويتناول هذا المستوى دراسة: ألفاظ النص من حيث الإفراد والتثنية والجمع، ألفاظ النص من حيث التذكير والتأنيث، والتعريف والتنكير، ألفاظ النص من حيث الجمود والاشتقاق، ألفاظ النص من حيث التصغير والنسب، والزيادة والتي تلحق بعض الألفاظ ومعانيها.

ج) دراسة تراكيب النص (التحليل النحوي أو التركيبي للنص): ويتناولُ دراسةَ تراكيبِ الكلماتِ والجملِ والعباراتِ، وكيفيَّةِ استخدامِها في متوالياتٍ أفقيةٍ، ومن المعلوم أنّ البنية اللغوية لا تكتفي بمجرد صياغة المفردات وفق قواعد صرفية صرفة؛ بل تتطلّب وظائف نحوية معينة تدل على نوع العلاقة الوظيفية والدلالية التي تربط بين الكلمات أو المفردات داخل التركيب، ويتناولُ هذا المستوى تحديدَ أنواعِ الجُمَلِ من حيث علاقة الكلماتِ بعضها ببعض، ومن حيث السهولة والصعوبة، وتحديد أنواع العلاقات النحوية التي تربط الجمل بعضها ببعض.

د) دراسة الدلالة المعجمية للنص الأدبي (التحليل المعجمي للنص): ويرتكز محور البحث فيها على المفردات ودلالاتها وأصولها وتطورها التاريخي، ومعناها الحاضر وكيفية استعمالها، وتدخل تحت هذه القضايا مسائل ذات علاقة بالتعدد الدلالي، والاشتراك اللفظي، والترادف، والتضاد، والمكَوِّنات الدِّلاليَّة للفظِ الواحد.

هـ) دراسة الدلالة الكلية للنص الأدبي (التحليل الدلالي للنص): يُعنَى المستوى الدِّلالي بدراسةِ معاني الجُمَلِ والعبارات في النص، متجاوزًا دراستها منفردةً كما في المستويات اللغوية السابقة التي تركز على الأصوات والأبنية الصرفية والأنساق تركيبية، ويشمل مستوى التحليل الدلالي: دراسة الأغراض والموضوعات التي يعرضها النص وكيفية عرضه لها، الوقوف على الصور الموجودة في النّص، وأهم عناصر تشكيلها، وأنواع الأساليب الموجودة في النّصوص، وأغراضها الدلالية، وأنواع المحسنات البديعية وأثرها في تشكيل معاني النص.

وتنادي جُلُّ الدِّراساتِ التي تناولَتْ تلك المستويات إلى عدمِ دراستِها بصورةٍ منعزلةٍ ذات بُعْدٍ تفكيكيٍّ، بل يَجِبُ أنْ تَتَضَافَرَ -مُجْتَمِعَةً- لِإبرَازِ الوحدةِ الكلِّيَّة للنَّصِّ، وهذا ما دعا فجَّال (١٤٣٤هـ ص١٩) للحديثِ عن مستوى سادس، يُضافُ للمستوياتِ السابقة، يُعنَى بالمستوى النّصِّي الشمولي الذي تتكاملُ فيه دراسةُ المستوياتِ السَّابقةِ بشكلٍ مُتَّحِدٍ.

وتجدر الإشارة إلى أنَّ أسلوبَ تجزئة النّصّ لا يتنافى مع البُعْد النَّصِّي الشمولي، فهو محاولةٌ للوقوفِ على الخيوطِ التي تُشَكِّلُ النسِيْجَ الكليّ للنَّصِّ، وتكشفُ أَوجُهَ التَّرَابطِ والتَّماسُكِ بين أبنِيته الصُّغْرَى التي تُؤَلِّفُ -في مجملِها- الوحْدَةَ الكُلِّيَّةَ للنَّصِّ (بحيري،٢٠٠٠، ص٢٠٦).

٢) اِستراتيجية التحليل التفاعلي بين القارئ والنص:

لم يَعُدْ علم اللغة النّصّي مُكْتَفِيًا بالوقوفِ عند مجرَّدِ البنيةِ النَّصِّيَّةِ، أو الظروف المصاحبة لعملية إنتاج العمل الأدبي، بل تعدّى ذلك إلى مجمل العناصر المؤثرة والمتأثرة به، التي جَعَلَتْ من القارئ -على وجه التّحديد- مُرْتكزًا جَوهَريًّا تَعتمِدُ عليه مختلفُ التَّحليلات النَّصية، ووِفْقًا لذلك لمْ يَعُدْ النص واحةً يُلْقِي القارئُ بجسدِه المنهكِ على عشبها طَلَبًا للاسترخاء، فالمتلقي مُنْتِجٌ للنَّصِّ، وليس مُستهلِكًا له، ويَقَعُ على عاتِقِه عِبْءٌ كبيرٌ في بنَاءِ معنى النص وفهمه(عيسى،٢٠٠٩، ص٧).

والنص -من المنظور النصي- ليس نَصًّا جامدًا، إنّما هو نَصٌّ منفتحٌ على إرساءِ علاقةٍ داخليةٍ بين الملامح النصية وبين معارف المتلقي وخبراته السابقة، التي يدخل عبر بوابتها

إلى النص مشاركًا في إكمال الفجوات الغائبة عنه، فكَمَا لا يوجدُ نصٌ من غير منشئ، فإنه -في المقابل- لا يوجدُ نصٌ بدونِ قارئ، فالعلاقةُ بينهما تفاعليَّةٌ حواريّةٌ جدليّةٌ مستمِرَّة، تستهدِفُ الوصولَ إلى فَهْمٍ أفضلَ للنَّص، وكَشْفٍ عميقٍ عن مغزاه من خلال محاولاتٍ تأويليَّةٍ متعدِّدةٍ (بحيري، ٢٠٠٠م ص ٢١٤).

ويُرَسِّخُ -ما سبق عرضُه من أفكارٍ- لرؤيةٍ مفادُها أن علم اللغة النص لا ينظر إلى المعاني بوصفها حاوياتٍ موضوعيةً من الحقيقة، ولها درجةٌ واحدةٌ من الثبات التفسيريِّ، فالتَّوجُّهَات الحديثة -في هذا السياق- ترى أنَّ فَهْمَ المعنى عمليّةٌ تعاونيّةٌ بين المتلقِّي والنّص، ويمكن أن يتمَّ الكَشْفُ عنها من خلال معطياتِ التَّشْكِيْلِ اللُغَويِّ وأَدَواتِه (Sullivan,2002 p570).

سادسًا: الأدوار التدريسية لمعلم اللغة العربية من منظور علم اللغة النصي:

استنادًا إلى ما سبق عرْضه من أفكارٍ، يمكن القول إنه ليس ثمةَ خطواتٌ إجرائيةٌ صارمةٌ يتمّ تطبيقها بنفس الكيفيّة على جميع النصوص التي يتمُّ دراستها، فكل نَصٍ يُمثّل حالةً متفرّدة، من هنا تأتي الأدوار التدريسية لمعلم اللغة العربية من منظور علم اللغة النّصي متماهيةً مع طبيعة النّص ذاته، ولعلّه من المناسب في هذا السياق التأكيد على أحد أهمّ مبادئ علم اللغة النّصي، وهو أنّ تحليلَ كلّ نصٍ يمثّلُ إجراءً متفرّدًا ؛ لأنه -بصورةٍ أو بأخرى- يُعدّ انعكاسًا لنصٍ معيّنٍ، له ظروفه وملابساته الخاصة به، ومعلومٌ أنّ النصوص تتفاوت وتختلف فيما بينها(الصبيحي،٢٠٠٨،ص٢٧).

ويمكن في هذا الصّدد الإشارة إلى جملةٍ من الأدوار التّدريسيّة العامّة أشار لها السلمي (١٤٣٧هـ، ص٤٧٩) التي يمكن لمعلم اللغة العربية الاستئناس بها عند تعليم اللغة العربية من منظور علم اللغة النصي، ويمكن إيجازها فيما يأتي:

١) توجيه الطلاب وتدريبهم على قراءة النص قراءةً استيعابيةً عميقةً.

٢) توجيه الطلاب إلى تحديد الكلمات الغامضة في النص ومحاولة تفسير معانيها من خلال الاستعانة بالمعجم اللغوي المصاحب، أو من خلال تسييقها في وحداتٍ لغويةٍ ذات معنًى.

٣) توجيه الطلاب إلى تحديد البنية الكلية العامة للنص، وما يتفرّع منها من محاور وأفكار فرعية.

٤) توجيه الطلاب إلى قراءة النص قراءة جهرية، تستبين بها أبرز ملامح التشكيل الصوتي للنّص، بما يقود الطلاب إلى الوعي به، وبتأثيراته في تشكيل معاني النّص الأدبي.

٥) مساعدة الطلاب على تحديد الظواهر الصوتية والصرفية للنص الأدبي مثل: تحديد الأصوات الأكثر تكرارًا، تحديد الكلمات المنوّنة، تحديد الكلمات المشتملة على حروف المدّ، تحديد الكلمات ذات المقاطع المتساوية والأوزان المطّردة، التجنيس، التكرار...إلخ)

٦) توجيه الطلاب إلى تتبّع الإحالات الداخلية الواردة في النص، والعمل على استنتاجِ خصائصها العامة.

٧) توجيه الطلاب إلى الوقوف عند بعض العلاقات التي تربط بين كلمات النص وتراكيبه من حيث: التضاد، أو التقابل، أو المشترك اللفظي، أو الترادف، أو الجناس، والعلاقات السببية، أو علاقة الجزء بالكل أو التفصيل بالإجمال، العلاقات الزمنية، وغير ذلك من العلاقات التي يمكن استنطاقها من النص.

٨) الوقوف على الجمل الواردة في النص من حيث: كونها اسمية أو فعلية، وتبيان أثرها في تشكيل معاني النص.

٩) توجيه الطلاب إلى الوقوف على بعض الأساليب الواردة في النص، مثل أساليب الخبر والإنشاء، وأساليب الحقيقة والمجاز، وأسلوب الحذف، وأسلوب الشرط ونحو ذلك، وتبيان أثرِها في معاني النص.

١٠) توجيه الطلاب إلى اكتشاف العلاقات بين النص المراد تحليله ونصوص أخرى ذات صلة، تمثّل خبرةً له، ومحاولة تحديد أوجه الاتفاق والاختلاف بينهما.

١١) توجيه الطلاب إلى الوقوف على الدلالة الكلية للنص وآفاق توقعها واستقبالها، من خلال استقبال المعاني والصور الموجودة في النّص، والوقوف على أهم عناصر تشكيلها، وأغراضها، وكذا الوقوف على أنواع المحسنات البلاغية، وأثرها في تشكيل معاني النص.

سابعًا: تطبيقات عملية لتوظيف علم اللغة النّصي في تعليم اللغة العربية.

مقطع تطبيقي من سينيّة البحتري		
١-	صُنْتُ نَفْسِي عَمّا يُدَنّس نفسي	وَتَرَفّعتُ عن جَدا كلّ جِبْسِ
٢-	وَتَماسَكْتُ حَينَ زَعزعني الدّهْـ	ـرُ التماسًا منهُ لتعسِي، وَنُكسي
٣-	حضَرَتْ رَحليَ الهُمُومُ فَوَجّهْـ	ــتُ إلى أبيَضِ المَدائنِ عَنْسِي
٤-	أتَسَلّى عَنِ الحُظُوظِ وَآسَى	لَمحَلٍّ من آلِ ساسانَ دَرْسِ
٥-	حِلَلٌ لم تكُنْ كأطْلالِ سُعدَى	في قِفَارٍ منَ البَسابسِ، مُلْسِ
٦-	نقَلَ الدّهرُ عَهْدَهُنّ عَنِ الجِـ	ــدةِ، حتّى غَدونَ أنضَاءَ لُبْسِ
٧-	لَوْ تَرَاهُ عَلمْتَ أن اللّيَالي	جَعَلَتْ فيهِ مأتَمًا بعد عُرْسِ
٨-	ذاكَ عندي وَلَيستِ الدّارُ دارِي	باقتِرَابٍ منها، ولا الجنسُ جنسِي
٩-	غَيرَ نُعْمَى لأهْلِهَا عنْدَ أهْلِي	غَرَسُوا منْ زكَائِها خيرَ غَرْسِ

نشاط تمهيدي (١):

اقرأ النص قراءة استيعابية، وحددّ الكلمات الغامضة إنْ وُجِدت، واسع -مستعينًا بمعلّمك ومسترشدًا بالمعجم اللغوي المصاحب- لتبيان معناها.

دور المعلم في تنفيذ النشاط التمهيدي رقم (١)

١) يتم عَرْض النص على السبورة، باستخدام جهاز العرض الضوئي، أو أية وسيلة أخرى تقوم مقامه.
٢) يتم توجيه الطلاب إلى قراءة النص قراءة صامتةً استيعابية.
٣) يتمّ توجيه الطلاب إلى تحديد الكلمات الغامضة في النّص.
٤) يتمّ التعاون مع الطلاب في الكشف عن معاني الكلمات الغامضة باستخدام المعجم اللغوي المصاحب، وتوجيه الطلاب إلى كتابتها في المكان المخصص لها بكتاب الطالب.

الكلمة	معناها	الكلمة	معناها

نشاط تمهيدي (٢): في ضوء حلقة النقاش التفاعلية، املأ الفراغات الآتية بما يناسبها:
دور المعلم في تنفيذ النشاط التمهيدي رقم (٢) ١) يقوم المعلم بإدارة حلقة نقاش تفاعلية مع طلابه، يتم من خلالها التعريف بقائل النص ومناسبة النّص، والظروف المحيطة به. ٢) يوجّه المعلمُ طلابَه إلى كتابة ما تمّ التوصّل إليه خلال حلقة النقاش التفاعلية في المكان المخصص بكتاب الطالب.
• التعريف بقائل النص وظروف نشأته
• مناسبة النص:
• الظروف الاجتماعية والتاريخية المصاحبة للنص:

عزيزي الطالب: اِسْعَ بمساعدة معلمك -إلى تفكيك البنى النصية للنص من خلال التفاعل مع النشاطات التحليلية الآتية:
نشاط تحليلي رقم (١)
دور المعلم في تنفيذ النشاط رقم (١) يُنصَحُ المعلّمُ -عند تنفيذ هذا النشاط- بما يأتي: ١) عَرْض النص على السبورة، باستخدام جهاز العرض الضوئي Data show، أو أية وسيلة أخرى تقوم مقامه، موجهًا الطلاب إلى قراءاته قراءة جهرية حتى تستبين أبرز ملامح التشكيل الصوتي للنّص. ٢) إدارة حلقة نقاش تفاعلية بينه وبين الطلاب عبر الحوار والمناقشة، يتم من خلالها تحديد الأصوات الأكثر تكرارًا في النص، والكلمات المنوّنة، وحروف المدّ، والظواهر المرتبطة بالجانب الصوتي مثل (التّجنيس والتكرار والكلمات ذات المقاطع المتساوية والأوزان المطّردة)، وتحديد قافية النّصّ، وتوجيه الطلاب إلى كتابتها في المكان المخصص لها بكتاب الطالب. ٣) حث الطلاب على استنتاج الخصائص الصوتية العامة للنص الأدبي من خلال الظواهر الصوتية التي تم تحديدها.

١) حدد الأصوات الأكثر تكرارًا في النص:
- حرف السين (٢٥) موضعًا.
- حرف التاء (١٥) موضعًا
- حرف الياء (١٣) موضعًا
- حرف الفاء (٦) مواضع

٢) حدد الكلمات المنونة:
التماسًا ، لمحلٍ ، حللٌ ، ديارٍ ، مأتمًا ، باقترابٍ

٣) حدد حروف المد:
حين، التماسًا، الهموم، كأطلال، ديار، البسابس، الليالي، باقترابٍ، ذكائها

٤) حدد بعض الظواهر المرتبطة بالجانب الصوتي (التجنيس، التكرار، الكلمات ذات المقاطع المتساوية والأوزان المطّردة)
- نفسي، نفسي / الدار، داري/ الجنس، جنسي/ لأهلها، أهلي/ الدهر، الدهر
- عرس، غرس / جبسٍ، لبس.

٥) حدد قافية النّصّ: السين المكسورة

علّق على مجمل الظواهر الصّوتية تعليقًا إجماليًا:

١) ظواهر صوتية داخلية: ركز البحتري على تكرار حرف السين، حيث تكرر (٢٥) مرةً في تسعة أبيات، ويتميز حرف السين بكونه حرفًا مهموسًا يتناغم مع الجو العام للقصيدة الذي يتّسم به من حزنٍ وكآبة وحسرةٍ، وتكرار هذا الحرف أعطي نغمةً إيقاعيةً رقيقةً ساعدت البحتري على الهمس بهمومه وبثّ شكواه وحزنه، فحرفُ السين يقع في منطقةٍ بين الكتمانِ والبوح، والإخفاء والإظهار، ويشفّ صوتيًا عن بعض هواجس النفس، وبالإضافة إلى ذلك استثمر الشاعر الأصوات المنتظمة الناتجة عن الجناس والتقابل والتكرار في التعبير

٢) ظواهر صوتية خارجية: هذه القصيدة ذات جرس موسيقي متميز من خلال البحر الخفيف، والقافية السينية المكسورة التي توحي بانكسار حال صاحبها، ويمكن القول إن هذه الظواهر الصوتية الداخلية والخارجية انتظمت والتحمت مُشكّلةً مقطوعة صوتية ملائمة لظروف الحالة النفسية وتبدلاتها، الأمر الذي أعطى النص ملمحًا موسيقيًا مميزًا.

نشاط تحليلي رقم (٢)

الإحالات الواردة في النّص:

درسْتَ فيما سبق: أن الإحالة علاقة معنوية بين الأسماء والمسميات، فهي إحالة لفظةٍ معيّنةٍ على لفظةٍ متقدمةٍ عليها، مثل استخدام ضميرٍ ليعودَ على اسمٍ سابقٍ له بدلًا من تكرار الاسم نفسه.

تتبّع -بمساعدة معلمك- الإحالات الواردة في النص

دور المعلم في تنفيذ النشاط رقم (٢)

يُنصَحُ المعلّمُ -عند تنفيذ هذا النشاط- بما يأتي:

١) عَرْض النص على السبورة، باستخدام جهاز العرض الضوئي، أو أي وسيلة أخرى تقوم مقامه.

٢) إدارة حلقة نقاش تفاعلية بينه وبين الطلاب يتم من خلالها تتبع الإحالات الواردة في النص ومرجعيتها، وتوجيه الطلاب إلى كتابتها في المكان المخصص لها بكتاب الطالب.

٣) حث الطلاب على تأمل تلك الإحالات المستخلصة من النص ومحاولة تفسير دلالتها العامة.

رقم البيت	الضمير	يعود على	رقم البيت	الضمير	يعود على
١	التاء المتصلة بالفعل "صنتُ"	المتكلم (الشاعر)	١	الياء المتصلة بكلمة "نفسي"	المتكلم(الشاعر)
١	التاء المتصلة بالفعل "ترفّعتُ"	المتكلم (الشاعر)	٢	التاء المتصلة بالفعل "تماسكت"	المتكلم (الشاعر)
٢	الياء المتصلة بالفعل "زعزعني"	المتكلم (الشاعر)	٢	الياء المتصلة بكلمة"تعسي"	المتكلم (الشاعر)
٢	الياء المتصلة بكلمة "نكسي"	المتكلم (الشاعر)	٣	الياء المتصلة بكلمة "رحلي"	المتكلم (الشاعر)

٣	التاء المتصلة بالفعل "وجّهتُ"	المتكلم (الشاعر)	٣	الياء المتصلة بكلمة "عنسي "	المتكلم (الشاعر)
٤	الضمير المستتر المرتبط بالفعل "أتسلّى "	المتكلم (الشاعر)	٤	الضمير المستتر المرتبط بالفعل "آسى"	المتكلم (الشاعر)
٦	الهاء المتصلة بكلمة "عهدهنّ"	تعود على "حلل"	٧	الضمير المستتر المتصل بالفعل "تراه"	المخاطب
٧	الهاء المتصلة بالفعل "تراه"	تعود على "إيوان كسرى"	٧	الضمير المستتر المرتبط بالفعل "جعلَتْ"	يعود على الليالي
٨	الياء المتصلة بالظرف "عندي"	المتكلم (الشاعر)	٨	الياء المتصلة بكلمة "داري"	المتكلم (الشاعر)
٨	الياء المتصلة بكلمة "جنسي "	المتكلم (الشاعر)	٩	الهاء المتصلة بكلمة "أهلها"	تعود على نعمى
٩	الواو المتصلة بالفعل "غرسوا"	أهلها			

عزيزي الطالب: علق على الإحالات الواردة في القصيدة، مستنتجًا دلالاتها المعنوية؟

أغلب الإحالات الواردة في النص هي إحالات تعود على الشاعر فمن ما مجموعه (٢١) إحالة تمّ تحليلها، بلغ عدد الإحالات التي تعود على الشاعر والمرتبطة به (١٥) إحالة منوّعًا فيها بين تاء الفاعل المتصلة بالأفعال تارةً ، وياء المتكلم التي تلحق أواخر الأسماء وبعض الحروف تارةً أخرى؛ ويبدو أن ذات الشاعر كانت حاضرة بقوةٍ في هذه القصيدة ، فالأزمة النفسية التي عايشها الشاعر المتمثلة في تغير الأوضاع بين ما كانت عليه وما آلت إليه قد أحدثت في نفسه حسرة عميقة وجرحًا غائرًا ، وانعكس ذلك كله على طبيعة أبياته التي جاءت مفتخرة بالذات معتزةً ومترفعةً بها عمّا يدنّسها، ومبررةً لأسبابِ الرحيل في مطلع القصيدة ، ونلحظ أيضًا أنّ الحديث عن الذات قد خَفَتَ صوتُه قليلًا مع دخول الشاعر في أبيات وصف الإيوان، وكان طبيعيًا في ظل ذلك أن يقلّ استخدام الشاعر لضمائر التي تعود على ذاته.

نشاط تحليلي رقم (٣)

عزيزي الطالب: يعدّ التكرار أحد وسائل تماسك البنية النصية للقصيدة، اسع مستعينًا -بمعلمك-لاستخراج الكلمات أو التراكيب التي تكرر ورودها في النص السابق، مستنتجًا دلالة تكرارها:

دور المعلم في تنفيذ النشاط رقم (٣)

يُنصَحُ المعلّمُ -عند تنفيذ هذا النشاط- بما يأتي:

١) عَرْض النص على السبورة، باستخدام جهاز العرض الضوئي Data show أو أي وسيلة أخرى تقوم مقامه.

٢) إدارة حلقة نقاش تفاعلية بينه وبين الطلاب يتم من خلالها استخراج الكلمات والتراكيب التي تكرّر ورودها في النص، مع توجيه الطلاب إلى كتابتها في المكان المخصص لها بكتاب الطالب.

٣) حث الطلاب على تأمل الكلمات التي تكرّر ورودها في النص ومحاولة تفسير دلالة تكرارها.

الكلمات التي تكرر ورودها		دلالة التكرار
نفسي	نفسي	الدلالة العامة لتكرار هذه الكلمات تأتي في سياق الأزمة النفسية التي تلاحق الشاعر، وتطارده، ولا تدعه يهنأ في حياته، ومن الملاحظ أن هذا التكرار قد جاء مصحوبًا في الغالب بياء المتكلم، في إشارةٍ مباشرةٍ إلى ذات الشاعر، وحَجْمِ ما اعتراها من ألمٍ وحزنٍ عميقين، فهو يستخدم التكرار مدخلًا للتنفيس عن أحزانه التي يعانيها.
الدار	داري	
الجنس	جنسي	
لأهلها	أهلي	
الدهر	الدهر	

نشاط تحليلي رقم (٤)

عزيزي الطالب: من خلال قراءتك للنّص السابق، تأمل العلاقات التي تربط الكلمات والتراكيب الآتية، حددها، وأضِف على منوالها ما تراه ملائمًا:

دور المعلم في تنفيذ النشاط رقم (٤)

يُنصَحُ المعلّمُ -عند تنفيذ هذا النشاط- بما يأتي:

١) عَرْض النص على السبورة، باستخدام جهاز العرض الضوئي Data show أو أي وسيلة أخرى تقوم مقامه.

٢) إدارة حلقة نقاش تفاعلية بينه وبين الطلاب، يتم من خلالها حث الطلاب على استخراجِ الكلمات والتراكيب التي تربطها ببعض علاقات معينة، مع الكشف عن نوع هذه العلاقة وطبيعتها.

٣) توجيه الطلاب إلى كتابتها في المكان المخصص لها بكتاب الطالب.

٤) حث الطلاب على محاولة تفسير تلك العلاقات في إطار النّص بأكمله.

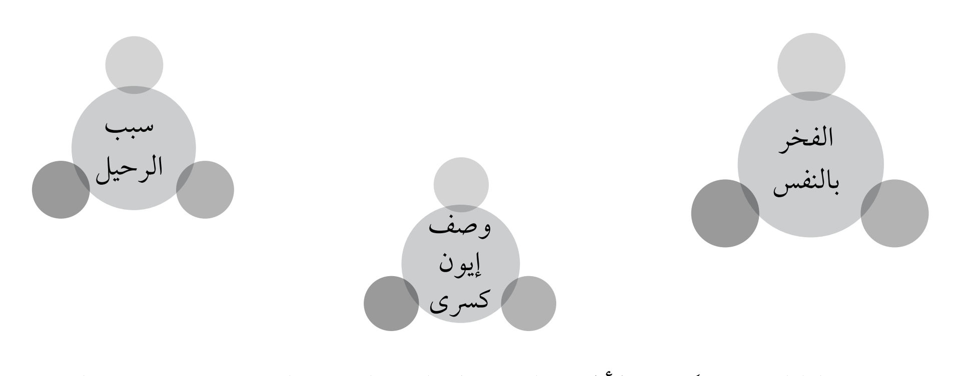
الكلمات أو التراكيب		نوع العلاقة
صنتُ	ترفعتُ	ترادف
تعسي	نكسي	ترادف
مأتم	عُرْس	طباق
تماسكت	زعزعني	طباق
غرس	عرس	جناس ناقص
الجِدّة	أنْـضـاء	طباق

علِّق على مجمل العلاقات الواردة في النص:

جاءت العلاقات المستخلصة من القصيدة لتُعبّرَ بدقةٍ عن طبيعة التجاذبات والتحولات المحيطة بالشاعر، فهو على سبيل المثال يستخدم المترادفات (تعسي، نكسي) ليعبّر عن تحوّل معينٍ وواقعٍ جديدٍ، لكنه لا يستسلم لمثل هذه الظروف ويعبر عن ذلك بالحالة الترادفية (صنت، ترفعت) والحالة الطباقية (تماسكت، زعزعني) معلنًا رفضه الاستسلام والخضوع أمام تلك النوائب.

كما أن استخدامه لكلمة مأتم في مقابل عُرْس، والجِدة في مقابل أنضاء يعمق من فكرة التحولات والتغيرات التي تتسم بها الحياة، فليس ثمة بقاءٌ على حالٍ واحدة، فالأعراس تتلوها مآتم، والجديد يصبحُ قديمًا وهكذا. فكأن البحتري باستخدامه لمثل هذه العلاقات يريد أن يعزي نفسه ويسليها عمّا أصابها من تحوّل وتبدّل يمثّل سنّة كونية وناموسًا من نواميس الحياةِ.

نشاط تحليلي رقم (٥)
حَدِّدْ البنى النَّصِّيَّة الرئيسةَ (الأفكار الرئيسة وما يتبعها من أفكار فرعية) التي تتشكل منها بنية النّص) على غرار ما يلي:
دور المعلم في تنفيذ النشاط رقم (٥) يُنصَحُ المعلّمُ -عند تنفيذ هذا النشاط- بما يأتي: ١) عَرْض النص على السبورة، باستخدام جهاز العرض الضوئي Data show أو أي وسيلة أخرى تقوم مقامه. ٢) إدارة حلقة نقاش تفاعلية بينه وبين الطلاب، يتم من خلالها حث الطلاب على تحديد الأفكار الرئيسة للنص وما يتبعها من أفكار فرعية، ويتم توجيه الطلاب إلى كتابتها في المكان المخصص لها بكتاب الطالب. ٣) يتم توجيه الطالب في ضوء ما تمّ تحديده من أفكار فرعية إلى تحديد البنية الكلية للنص، وكتابتها في المكان المخصص لها بكتاب الطالب



عزيزي الطالب اعتمادًا على الأفكار المحددة في البنى الفرعية السابقة، قم بتحديد البنية الكلية للنص (الفكرة العامة الرئيسة):

....

....

....

....

نشاط تحليلي رقم (٦)

تنوعت الأساليب الواردة في القصيدة بين أساليب خبرية وأخرى إنشائية، اسعَ مستعينًا بمعلمك لرصد الأساليب الخبرية والإنشائية فيما يأتي:

دور المعلم في تنفيذ النشاط رقم (٦)

يُنصَحُ المعلّمُ -عند تنفيذ هذا النشاط- بما يأتي:

١) عَرْض النص على السبورة، باستخدام جهاز العرض الضوئي Data show أو أي وسيلة أخرى تقوم مقامه.

٢) إدارة حلقة نقاش تفاعلية بينه وبين الطلاب يتم من خلالها تحديد الأساليب الخبرية والإنشائية الواردة في النص، مع توجيه الطلاب إلى كتابتها في المكان المخصص لها بكتاب الطالب.

٣) حث الطلاب على تأمل تلك الأساليب واستنتاج العلاقة بين استخدامها وطبيعة المعاني والأفكار المطروقة في النّص.

أساليب خبرية واردة في النّص		أساليب إنشائية واردة في النّص	
صنت نفسي	حلل لم تكن كأطلال سعدى	لو تراه	
ترفعت عن جدا كل جبس	نقل الدهرُ عهدَهُنّ		
تماسكت حين زعزعني الدهر	غدون أنضاء لُبْسِ		
حضرت رحلي الهموم	جعلت فيه مأتمًا بعد عُرْسِ		
وجّهت إلى أبيض المدائن عنسي	ليست الدارُ داري.		
أتسلى عن الهموم	غرسوا من ذكائها خير غرسي		

هل ثمة علاقة تستنتجها بين طبيعة استخدام الشاعر للأساليب الخبرية والإنشائية وطبيعة المعاني والأفكار المطروقة في النص؟

اتّضح من خلال تحليل الأساليب الواردة في النص أن الشاعر قد اتكأ في بناء قصيدته على الأساليب الخبرية، فالأفكار الواردة في النص من فَخْرٍ واعتدادٍ بالنفس، وذِكْرٍ لأسبابِ الرحِيل، ثم وصفٍ للإيوان، كلها أفكار تتطلّبُ أن يستخدمَ الشاعرُ الأسلوبَ الخبريَّ؛ ليخبرَ عن مشاهداته وانطباعاته وتأملاته، واصفًا تلك الأحداث، ومسوِّغًا أسباب سفره.

نشاط تحليلي رقم (٧)

تنوعت الجمل الواردة في القصيدة بين جملٍ فعليةٍ وأخرى اسمية، اسعَ -مستعينًا بمعلمك- لرصد تلك الجمل واكتبها في المكان المُخصَّص لها فيما يأتي:

دور المعلم في تنفيذ النشاط رقم (٧)

يُنصَحُ المعلّمُ -عند تنفيذ هذا النشاط- بما يأتي:

١) عَرْض النص على السبورة، باستخدام جهاز العرض الضوئي Data show أو أي وسيلة أخرى تقوم مقامه.

٢) إدارة حلقة نقاش تفاعلية بينه وبين الطلاب يتم من خلالها تحديد الجمل الفعلية والاسمية الواردة في النصّ، مع توجيه الطلاب إلى كتابتها في المكان المخصص لها بكتاب الطالب.

٣) حث الطلاب على تأمل تلك الجمل، واستنتاج دلالة ورودها في النص.

جمل فعلية واردة في النّص		جمل اسميّة واردة في النّص	
صنت نفسي	يدنّس نفسي	حلل لم تكن كأطلال سعدى	ذاك عندي
ترفعت عن جدا كل جبسِ	تماسكت		
زعزعني الدهر	حضرت رحلي الهموم		
وجهت إلى أبيض المدائن عنسي	أتسلى عن الحظوظ		
آسى لمحلٍ من آل ساسان درسِ	أذكر تنيهم الخطوب		
نقل الدهرُ عهدهنّ	غدونَ أنضاء لبسِ		
علمْتَ أنّ الليالي	جعلت فيه مأتمًا بعد عرس		
ليست الدارُ داري	غرسوا من ذكائها خيرَ غرسِ		

أيهما أكثر تكرارًا في النصّ، الجمل الفعلية أم الجمل الاسمِيّة؟ وما تفسيرك لذلك؟

بنظرة تحليلية شمولية للنص الأدبي، يُلاحَظُ أن عددَ الجملِ الفعلية قد فاق عدد الجمل الاسمية ، فالجمل الفعلية -بما تفيده من حركةٍ دؤوبة ودلالة واتساع في الدلالة الزمنيّة - تبث في أي نصٍ روحًا متجددةً تنبض بالحيوية، وبالتأمل في معنى النص الحالي نجدُ أن الأبيات الأولى في القصيدة قد ارتبطَتْ بالاعتداد بالذاتِ وقُوّتِها أمامَ تعدُّدِ الأزمات التي واجهها الشاعر، لذا نجده يميل للتعبير بالجمل الفعلية التي تنبئ عن حالة نفسية متوترة غير مستقرة، لا تزال تعاني من آثار هذا التحول الذي طرأ عليها من الأحسن للأسوأ، فاستخدم عددًا من الأفعال مثل: (صنْتُ، يدنّس، ترفّعْتُ، تماسكْتُ، زعْزَعَني) وهو استخدام قد عبّرَ بدقةٍ عن طبيعة التجاذبات المحيطة بالشاعر، ما بين أفعالٍ يفتخر بها ويرتضيها لنفسه مثل (صنت، ترفّعْتُ) وما بين أفعالٍ أخرى مناوئة تحاول هزّ كيانه وإذلاله مثل(يدنّس، زعزعني) ، لكنه بين هذا وذاك يظهر رباطة جأشه وقوته بالفعل (تماسكْتُ).

كما نجده في الأبيات التي يبين فيها سببَ رحيلِه يتكئ على عددٍ من الأفعال الماضية والمضارعة ذات الصلة، فنجده يستخدم (حَضَرَتْ، وَجّهْتُ، أَتَسَلّى، آسى)، وهذا التّنَوّع في الدلالة الزمنية ما بين ماضٍ ومضارعٍ يعدُّ الخيطَ الرفيعَ للقصيدة الذي يمْكن من خلاله ربط الأحداث الماضية بالأحداث الآنيةً والانتقال بينهما بسهولةٍ.

نشاط تحليلي رقم (٨)

قال البحتري:

صُنْتُ نَفْسِي عَمّا يُدَنّس نفسي	وَتَـرَفّـعـتُ عـن جَـدا كـلّ جِبْسِ
وَتَمَاسَكْتُ حَينُ زَعزَعني الدّهــ	ــرُ التماسًا منهُ لتَعسِي، وَنُكسي

دور المعلم في تنفيذ النشاط رقم (٨)

يُنصَحُ المعلّمُ -عند تنفيذ هذا النشاط- بما يأتي:

١) عَرْض النص على السبورة، باستخدام جهاز العرض الضوئي Data show أو أي وسيلة أخرى تقوم مقامه.

٢) إدارة حلقة نقاش تفاعلية بينه وبين الطلاب يتم من خلالها استعراض البيتين المحددين أعلاه في النصّ، مع توجيه الطلاب إلى تحليله بلاغيًا، والوقوف على طبيعة ألفاظه والموازنة بينها.

٣) كتابتها في المكان المخصص لها بكتاب الطالب.

أ) حلل البيتين السابقين تحليلًا بلاغيًا؟

برز في مفتتح شطري البيت الأول فعلان ماضيان بينهما شيء من الترادف هما (صنتُ) و(ترفّعت)، وتبعهما في مستهل البيت الثاني الفعل (تماسكْتُ) وقد تظافرت هذه الأفعال لترسم لنا ملامح للفكرة التي يريد الشاعر إيصالها، فهو برغم ما أصابه من خطبٍ يرفض الذل والانكسار والمهانة أمام نوائب الدهر ومصائبه. فعبّر بالفعل «صنتُ» عن صيانة النفس في إشارة لانعزالها وانقباضها، وبهذا المعنى فصيانة النفس تأخذُ طابعًا أفقيًا ارتداديًّا، ويأتي الفعل ترفّعت ليشكّل طابعًا استعلائيًا ذا حركةٍ أماميّة.

ويُحسَب للبحتري هنا أنه تصاعد بالمعنى، فهو لم يقف عند الجانب السلبي في مجرد ابتعاده عن سؤال اللئيم، ولكن إيجابيته سمت به إلى التّرفع عن كل ما يشين ويهين، ويرسم الشاعر صورة أخرى لتماسكه وثباته أمام نوائب الدهر وزعزعته، مستخدمًا أسلوب الطباق بين الفعلين «تماسكتُ» و«زعزعني»، والشاعر هنا يؤكد على صلابته وثباته واعتداده بنفسه، فنجده في الشطر الأول من البيت الأول يكرر كلمة «نفسي» دلالةً على اعتزازه بنفسه وفخره بها.

ب) أي اللفظين الآتيين أنسب لمعاني القصيدة من وجهة نظرك: (زعزعني الدهر أم حرّكني الدهر) ، ولماذا؟

أفضلية استخدام أي لفظ من الألفاظ ترتبطُ ارتباطًا وثيقًا بطبيعة المعاني المراد التعبير عنها، وعندما النظر لطبيعة المعاني المرتبطة بأبيات القصيدة وتفاعلاتها، نجد أن الشاعر يمرّ بأزمة نفسية عميقة جرّاء تبدّل أحواله وتغيّرها، فقد كثرت عليه مصائب الدهر مستهدفةً العصف به وبمكانته وإذلاله وإهانته، لكنه رغم هذه النوائب يظلّ متماسكًا ذا عزيمةٍ قوية. وتتطلّب طبيعة هذه المعاني استخدام الفعل «زَعْزَعَني» فهو الأنسب والأكثر دلالةً للتعبير عن الحالة التي يمرّ بها الشاعر، فمعنى «زعزع» كما ورد في المعجم الوسيط: حرّك الشيء بقوّة، وهو تعبيرٌ أنسبُ لطبيعة معاني القصيدة من الفعل «حرّك».

ومن أوجه مناسبة اختيار الفعل (زعزع) مجيء الفعل قبلها «تماسَكْتُ»، فبينهما علاقة معنويّة واضحة، فالتماسك ردّ فعل على حركةٍ شديدةٍ جِدًّا تحاول زعزعة كيان الشاعر. ومن هنا نلحظ أن الألفاظ التي استخدمها الشاعر بينها شيء من الترابط الدلالي، فهي تمثل سلسلة يقود كلٌّ منها للآخر.

نشاط تحليلي رقم (٩)	
حضَرَتْ رَحلِيَ الـهُمُومُ فَوَجّهْـ	ـتُ إلى أبْيَضِ المَدَائِنِ عنْسِي
أتَسَلّى عَـنِ الحُـظُـوظِ وَآسَى	لِـمَحَلٍّ من آلِ ساسانَ دَرْسِ

دور المعلم في تنفيذ النشاط رقم (٩)

يُنصَحُ المعلّمُ –عند تنفيذ هذا النشاط– بما يأتي:

١) عَرْض النص على السبورة، باستخدام جهاز العرض الضوئي Data show أو أي وسيلة أخرى تقوم مقامه.

٢) إدارة حلقة نقاش تفاعلية بينه وبين الطلاب يتم من خلالها استعراض البيتين المحددين أعلاه، وحث الطلاب على تأملهما، مع تحديد أبعاد العلاقة السببية الواردة فيهما، والدلالة التعبيرية لاستخدام كلمة (أبيض المدائن).

٣) توجيه الطلاب إلى كتابتها في المكان المخصص لها بكتاب الطالب.

أ) في البيتين السابقين علاقة سببية، حدد ملامحها؟

يَذْكُرُ الشاعرُ –هنا– سبب سفره وترحاله، فالهموم هي التي حملته على الرحيل لمدينة المدائن على مبدأ «إن المصائب يجمعن المصابينا»، فمدينة الفرس –التي كانت شيئًا عظيمًا في عين الزمان– لم تكن مدينةَ أجدادِه ليحنّ إليها، فثمةَ شيءٌ من التشابهِ بين حالتين مقفرتين من أسبابِ السّعادةِ (حال الشاعر بعد تبدل أحواله من الأفضل للأسوأ، وحال قصر المدائن الذي أصبح أثرًا بعد عين) فالشاعر يريدُ أن ينفّس عن نفسه ويواسيها، ويتناسى ما ناله غيرُه من حظوظ.

ب) ما دلالة التعبير بكلمة أبيض في قول الشاعر: «فوجهتُ إلى أبيض المدائن عنسي»

يدل على ما يأمل أن يجده الشاعر في هذه المدينة من صفاءَ للنفس وراحةَ للبال، كان قد افتقدها في المرحلة التي سبقت رحلةَ سفره لمدينة المدائن.

نشاط تحليلي رقم (١٠)	
حِلَلٌ لم تكُنْ كأطْلالِ سُعدَى	في قِفَارٍ منَ البَسابسِ مُلْسِ
أ) انطوى البيتُ السابقُ على مقارنةٍ، حَدِّدّ أبعادَها، وأَبْرِزْ موقفَ الشاعرِ حيالها؟	

دور المعلم في تنفيذ النشاط رقم (١٠)

يُنصَحُ المعلّمُ -عند تنفيذ هذا النشاط- بما يأتي:

١) عَرْض البيت المحدد على السبورة، باستخدام جهاز العرض الضوئي Data show أو أي وسيلة أخرى تقوم مقامه.

٢) إدارة حلقة نقاش تفاعلية مع طلابه يتم من خلالها تحديد أبعاد المقارنة الواردة في البيت الشعري، وإبراز موقف الشاعر حيالها.

٣) توجيه الطلاب إلى كتابة ما تمّ التوصل إليه من خلال حلقة النقاش في المكان المخصص بكتاب الطالب.

قارن الشاعر في البيت السابق بين أطلال إيوان كسرى والأطلال العربية، فرأى أن أطلال الإيوان إنما هي حلل وآثار تدل على حضارة زاهية وبراعة في العمران، في حين أن الأطلال العربية في فلوات وصحاري، لا تضمّ عمرانًا ولا تحتوي بنيانًا. وتعطي هذه المقارنة ملمحًا بإعجاب الشاعر بالحضارة الفارسية في مقابل الحضارة العربية، فهو يستعير كلمة«حلل» لآثار وأطلال إيوان كسرى للتعبير عن جمالها وروعتها.

نشاط تحليلي رقم (١١)
أ) عزيزي الطالب: استخرج -مستعينًا بمعلمك- التعبيرات المجازية الواردة في النص، مبينًا دلالاتها.

دور المعلم في تنفيذ النشاط رقم (١١)

يُنصَحُ المعلّمُ -عند تنفيذ هذا النشاط- بما يأتي:

١) عَرْض النص على السبورة، باستخدام جهاز العرض الضوئي Data show أو أي وسيلة أخرى تقوم مقامه.

٢) إدارة حلقة نقاش تفاعلية مع طلابه يتم من خلالها تحديد التعبيرات المجازية الواردة في النص وبيان دلالاتها.

٣) توجيه الطلاب إلى كتابة ما تمّ التوصل إليه من خلال حلقة النقاش في المكان المخصص لذلك.

التعـبيـر الـمجـازي	دلالــتــه
زعزعني الدهر	تعبير مجازي، حيث استعار الشاعر كلمة (زعزع)؛ ليجعلها خصيصة من خصائص (الدهر)، فالشاعر هنا يشخّص المعنوي بصورة المحسوس لتقريب الفهم، والتعبير المجازي هنا يوحي بقوة الدهر وشدة نوائبه.
حضرت رحلي الهموم	تعبير مجازي، حيث استعار الشاعر كلمة (حضرت) وهي خصيصة من خصائص الإنسان؛ ليطلقها على (الهموم) وهي أمرٍ معنويّ، فالشاعر هنا يشخّص المعنوي بصورة المحسوس لتقريب الفهم، والتعبير المجازي هنا يوحي بشدّة الحُزْنِ.
نقل الدهرُ عهدَهُنّ	تعبير مجازي، حيث استعار الشاعر كلمة (نَقَلَ) وهي خصيصة من خصائص الإنسان؛ ليطلقها على (الدهر)، فالشاعر هنا يشخّص المعنوي بصورة المحسوس لتقريب الفهم.
أن الليالي جعلت فيه مأتمًا	تعبير مجازي، حيث استعار الشاعر كلمة (جَعَلَتْ) وهي خصيصة من خصائص الإنسان؛ ليطلقها على (الليالي)، فالشاعر هنا يشخّص المعنوي بصورة المحسوس لتقريب الفهم.

نشاط تحليلي رقم (١٢)

لَوْ تَرَاهُ عَلمْتَ أن اللّيَالي	جَعَلَتْ فيهِ مأتمًا بعد عُرْسِ

دور المعلم في تنفيذ النشاط رقم (١٢)

يُنصَحُ المعلّمُ –عند تنفيذ هذا النشاط– بما يأتي:

١) عَرْض البيت المحدد على السبورة، باستخدام جهاز العرض الضوئي Data show أو أي وسيلة أخرى تقوم مقامه.

٢) إدارة حلقة نقاش تفاعلية مع طلابه يتم من خلالها تحديد الأسلوب الشرطي من حيث أداة الشرط وفعل الشرط وجواب الشرط، مع تحليل البيت والوقوف على قيمته البلاغية.

٣) توجيه الطلاب إلى كتابة ما تمّ التوصل إليه من خلال حلقة النقاش في المكان المخصص بكتاب الطالب.

أ) تضمن البيت السابق أسلوبًا شرطيًا -وهو وسيلةٌ من وسائل التماسك النصي- حدد أداة الشرط وفعل الشرط وجوابه؟

أداة الشرط	فعل الشرط	جواب الشرط
لو	تراه	عَلِمْتَ أنّ الليالي جَعَلَتْ فيه مأتمًا بعد عُرْسِ

ب) حلل البيت السابق تحليلًا بلاغيًا؟

بدأ الشاعرُ هذا البيتَ بأسلوبٍ شرطي مُسْتَخدمًا الحرف «لو»، فعبَّر واصفًا الإيوان، وتبدّلِ حاله، التي كان عليها، وما آل إليه من سكونٍ ووحشةٍ بدار عرس انقلب فرحُها إلى مَأْتَم، وهذا الأسلوبُ البلاغيُّ المتحولُّ من (العرس إلى المأتم) المتمثل في الطباق، جسّد صورة التّحول بأقصى طاقاته، فدارُ العرس التي كانت بالأمس رمزًا للأفراح والمباهج توشّحت اليوم بالأحزان وغدت دار مأتمٍ وعزاء، وكأني بالشاعر يسعى لبثِّ حكمةٍ عميقةٍ تُستنتَجُ من ثَنَايا هذه الأبيات، وتخترق نوافذ هذا الوصفِ، وهي أن دوامَ الحالِ من المُحَالِ، فلا شيء يبقى على حاله، والشاعر بهذه الحكمة يُسَلّي نفسَه عمّا أصابها من تحوّلٍ وتبدّل، فكَأنّه يقول لنفسه لا تحزن، فمن المُحَالِ دوامُ الحالِ.

نشاط تحليلي رقم (١٣)

ما دلالة البيتين الأخيرين اللذَيْنِ ساقهما الشاعر؟

دور المعلم في تنفيذ النشاط رقم (١٣)

يُنصَحُ المعلّمُ -عند تنفيذ هذا النشاط- بما يأتي:

١) عَرْض النص على السبورة، باستخدام جهاز العرض الضوئي Data show أو أي وسيلة أخرى تقوم مقامه.

٢) إدارة حلقة نقاش تفاعلية مع طلابه يتم من خلالها استعراض البيتين الأخيرين الواردين في النص ومحاولة استنتاج دلالتهما من خلال ربطهما بالحدث التاريخي المتمثل في نجدة الفرس لأجداد الشاعر عندما غزاها الأحباش وفي هذا (إحالة خارجية) .

٣) توجيه الطلاب إلى كتابة ما تمّ التوصل إليه من خلال حلقة النقاش في المكان المخصص بكتاب الطالب.

في هذين البيتين يبرّر البحتري إشادته بأمجاد الفرس مع أنه ليس منهم فهو ليس من ديارهم، ولا من بني جلدتهم، وعبر عن ذلك بقوله: «ليست الدارُ داري ولا الجنس جنسي»، لكن الشاعر يدين لهم بالفضلِ في نَجْدَةِ أجدادِه أهلِ اليمن، الذين عبّر عنهم بكلمة (أهلي)، وذلك عندما غزا الأحباشُ أرضَ اليمن في القرن السادس الميلادي ؛ بهدف احتلالها والسيطرة على الطرق التجارية، وسيطروا عليها آنذاك بعد القضاء على الملك الحِمْيَرِي آنذاك ، وقامت العديد من المحاولات للتخلص من حكم الأحباش حينها، إلا أنها لم تنجح إلى أن تمكن سيف بن ذي يزن بمساعدة الفرس من القضاء على حكم الأحباش. وهنا إحالة لأحداث تاريخية معينة وظّفها الشاعر في سبيل تبرير بعض مواقفه في الإشادة بالفرس وأمجادهم.

نشاط تحليلي رقم (١٤)
يعدّ التناصُ التقاءً وتداخلًا - لفظيًا أو معنويًا- بكيفيات مختلفة بين نصٍ معينٍ، ونصوص أخرى تجمعه بها روابط مشتركة.
دور المعلم في تنفيذ النشاط رقم (١٤) يُنصَحُ المعلّمُ -عند تنفيذ هذا النشاط- بما يأتي: ١) عَرْض النص على السبورة، باستخدام جهاز العرض الضوئي Data show أو أي وسيلة أخرى تقوم مقامه. ٢) إدارة حلقة نقاش تفاعلية مع طلابه يتم خلالها استعراض الأبيات الشعرية الواردة أدناه، وتحديد الأبيات التي تتناص معها من قصيدة البحتري. ٣) حث الطلاب على تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين الأبيات المرتبطة بعلاقاتٍ تناصّيّة.

<table>
<tr>
<td>حدد من قصيدة البحتري بيتًا تربطه علاقة تناص بالبيت المقابل، متناولًا أوجه الشبه والاختلاف بينهما:
....
....</td>
<td>قال أبو ذؤيب الهذلي:
فتجلّدي للشامتين أُرِيْهُمُ
أني لريب الدهر لا أتضعضعُ</td>
</tr>
<tr>
<td colspan="2">أوجه الشبه والاختلاف:</td>
</tr>
<tr>
<td>حدد من قصيدة البحتري بيتًا تربطه علاقة تناص بالبيت المقابل، متناولًا أوجه الشبه والاختلاف بينهما:
....
....</td>
<td>قال أبو العتاهية:
مَشَت الحادثاتُ في غُرفِ الحمراءِ
مَشْيَ النَّعِيِّ في دارِ عُرْسِ</td>
</tr>
<tr>
<td colspan="2">أوجه الشبه والاختلاف:</td>
</tr>
</table>

قائمة المراجع

العربية

- إبراهيم، سيد رجب محمد. (٢٠١٧م). استراتيجيات قائمة على مدخل علم لغة النص لتنمية مهارات تحليل الخطاب في المجال الإعلامي لدى دارسي اللغة العربية لأغراض خاصة الناطقين بغيرها. دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع٢٢٩، ص.ص: ١٦– ٧٨: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس
- أبو زنيد، عثمان. (٢٠٠٩م). نحو النّص إطار نظري ودراسات تطبيقية، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، الأردن
- بحيري، سعيد حسن (١٩٩٧م). علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، دار نوبار للطباعة، القاهرة.
- بحيري، سعيد حسن. (٢٠٠٠م). اتِّجاهات لغويَّة معاصرة في تحليلِ النَّص، مجلَّة علامات، (ج٣٨)، م(١٠) ،ص.ص:١٣٣–٢٢٢ جدة، النَّادي الأدبي الثَّقافي.
- برينكر، كلاوس. (٢٠١٠م). التحليل اللغوي للنَّصِّ مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج، نَقَلَه إلى العَربيَّة وعلّق عليه: سعيد بحيري، الطبعة الثانية، القاهرة، مؤسسة المختار للنشر والتَّوزيع.
- بوجادي، خليفة. (١٤٣٢هـ). نحو منظورٍ تداوليّ لدراسة البلاغة العربية مشروع لربط البلاغة بالاتصال، بحث علمي مقدم لندوة الدراسات البلاغية.. الواقع والمأمول، كلية اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الجزء الأول، ص.ص:٧١١–٧٥٢.
- بوجراند، روبرت دي. (٢٠٠٧م). النَّص والخطاب والإجراء، نقله إلى العربية: تمام حسان، الطبعة الثانية، عالم الكتب، القاهرة
- بوحوش، رابح (٢٠٠٧م). اللسانيات وتحليل النصوص، جدارا للكتاب العالمي وعالم الكتب الحديث، الأردن
- بوقربة، الشيخ. (١٩٩٩م). النقد الأدبي ولسانيات النَّصِّ، مجلَّة علامات، مج ٨أج ٣١،ص.ص: ٤٣–٦٠، النادي الأدبي الثقافي بجدة،السعودية.

- بوقرة، نعمان. (٢٠٠٩م). المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب دراسة معجمية، جدارا للكتاب العالمي، عمّان.
- جامعة ابن زهر. (١٤٣٤هـ). توصيات المؤتمر الدولي الأول في لسانيات النَّص وتحليل الخطاب، الجمعية المغربية للسانيات النّص وتحليل الخطاب، كلية الآداب والعلوم الإنسانيّة، أكادير، المملكة المغربيّة.
- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. (٢٠١٥م). توصيات مؤتمر اللغة العربيَّة والدِّراسات البينيَّة: الآفاق المعرفية والرّهانات المجتمعيّة، مركز دراسات اللغة العربية وآدابها.
- الجراح، عبد المهدي هاشم. (٢٠١٤م). مدى استعمال طلبة السنة الأولى في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية لتقنيات الانسجام النّصّي في أدائهم الكتابي، مجلة الممارسات اللغوية، ع٢٩، ص.ص:٦٣-٨٨. جامعة مولود معمري- تيزي وزو، الجزائر.
- الجيار، مدحت. (٢٠٠٥م). علم النَّصِّ دراسة جماليّة نقدِيَّة، القاهرة، الناشر: المؤلف.
- حجازي، سمير سعيد. (٢٠١٠م). المنهج العلمي في تناول النّص دراسات في عوامل تشكيليّة، مؤسسة طيبة للنشر والتّوزيع، القاهرة.
- خليل، إبراهيم محمود. (٢٠٠٩م). في اللِّسانيَّات ونَحْو النَّص، الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان.
- خمري، حسين. (١٩٩٩م). نَظرِيَّات القِرَاءة وتلقِّي النَّصّ الأدبي، مجلة العلوم الإنسانيّة، ع١٢، ص.ص:١٧٣ -١٨٤، الجزائر.
- رشيدة، طاهر مزدك. (٢٠١٤م). تعليميَّة النَّصِّ الأدبي من النَّقْد والتَّحليل إلى الإنتاج والتَّركيب، مجلة الحكمة للدِّراسات الأدبيَّة واللغَويَّة، ع،٣٠، ص.ص:٢٠٥ -٢١٧. مؤسسة كنوز الحكمة للنَّشْرِ والتوزيع، الجزائر
- الزيني، محمد السيد. (٢٠١٠م). برنامج مقترح في نحو النص ومدى فاعليته في تنمية الفهم القرائي لأنماط متنوعة من النصوص لدى الطلاب المعلمين، مجلة كلية التربية ع ٧٤, ج ٢,ص ص.٤٧٦ - ٥١٥، جامعة المنصورة، مصر,

- سلمان، عزمي محمد عيال. (٢٠١٦م). «علم لغة النص من المتتاليات الجميلة إلى البنية الكلية.» مجلة العلوم الإنسانية، ع٢٨، ص.ص: ١١ - ٤٠. جامعة البحرين، البحرين.
- سلمان، عزمي محمد. (٢٠١٤م). علم لغة النص: الإرهاصات الأولى وبدايات النشأة، مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها، ع ١٣، ص.ص: ١٢٥-١٩٢
- السلمي، فواز بن صالح. (١٤٣٧هـ). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التحليل النصي في تنمية مهارات الأداء البلاغي والنقد الأدبي ومستوى التفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- السلمي، فواز بن صالح. (١٤٣٩هـ). فاعليّة برنامج مقترح قائم على نحو النص في تنمية مهارات التَّفكير النّحوي وخفض قلق الإعراب لدى طلاب قسم اللغة العربية بجامعة الطائف، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، مج٩، ع١، السعودية.
- شاهين، عبد الخالق فرحان. (٢٠١٢م). أصول المعايير النَّصِّيَّة في التراث النقدي والبلاغي عند العرب، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الكوفة.
- الصبيحي، محمد الأخضر. (٢٠٠٨م). مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، منشورات الاختلاف، الجزائر.
- الصكر، حاتم. (١٩٩٨م). ترويض النص دراسة للتحليل النصي في النقد المعاصر-إجراءات ومنهجيات. الهيئة المصرية العامّة للكتاب، القاهرة.
- عاشور، ميلود مصطفى؛ عبد الله، إياد؛ عبد الرزاق، زين الرجال. (٢٠١٥م). معايير النَّصّ والنّقْد الأدبي، مجلة جيل الدراسات الأدبيَّة والفِكريَّة، ع١٤، ص.ص: ١٦٧ -١٨٠. مركز جيل البحث العلمي، الجزائر.
- عبدالراضي، أحمد محمد. (٢٠٠٨م). نَحْو النَّصِّ بين الأصالةِ والحداثة، مكتبة الثقافة الدينيَّة، القاهرة.

- عبد الكريم، جمعان. (٢٠٠٩م). إشكالات النَّصِّ دراسة نصِّيّة لسانيَّة، منشورات النادي الأدبي بالرياض.
- عبدالكريم، جمعان. (٢٠١٢م). نحو النص في النظرية النحوية العربية: إعراب الجمل أنموذجا، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية ع ١٥: ص٨٣- ١٠٩، أكادير، المغرب.
- عبداللطيف، محمد حماسة. (١٩٩٦م). منهج في التحليل النصي للقصيدة: تنظير وتطبيق، مجلة فصول، مج ١٥,ع ٢: ص:١٠٨ - ١٣١، مصر.
- عبداللطيف، محمد حماسة. (٢٠٠١م). الإبداع الموازي التحليل النصي للشعر، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
- عبدالمجيد، جميل. (١٩٩٩م). بلاغة النَّصِّ مدخل نظري ودراسة تطبيقيَّة، دار غريب للطباعة والنَّشْر والتوزيع، القاهرة.
- عصر، حسني عبدالباري عبدالهادي. (١٩٩٨م). فاعلية برنامج مقترح لتنمية فهم الخصائص اللغوية للنصوص المكتوبة لدى طلاب اللغة العربية في شعبة التعليم الأساسي. مجلة التربية المعاصرة، س١٥,ع٤٩، ص ١٠٥ - ١٣٦، مصر
- عفيفي، أحمد. (٢٠٠١م). نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
- عليان، يوسف سليمان (٢٠١١م). النحو العربي بين نحو الجملة ونحو النص: مثل من كتاب سيبويه. المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، المجلد (٧) العدد (١) ص:١٨٥-.٢٢٩
- عمايرة، خليل أحمد. (٢٠٠٤م). المسافة بين التنظير النحوي والتطبيق اللغوي، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.
- العمري، عيدة مسبل. (١٤٣٠هـ). التَّرابط النَّصِّيِّ في رواية النِّداء الخالدِ لنجيبِ الكيلاني دراسة تطبيقيَّة في ضوءِ لسانيات النص، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الملك سعود.

- عيسى، فوزي سعد. (٢٠٠٩م). النَّصّ الشّعري وآليّات القِراءة، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- فان دايك، تون. (٢٠٠١م). علم النص؛ مدخل متداخل الاختصاصات، ترجمة: سعيد بحيري،، دار القاهرة للكتاب، القاهرة.
- فجّال، أنس محمود. (١٤٣٤هـ). الإحالة وأثرها في تماسك النَّصِّ في القصص القرآني، منشورات نادي الأحساء الأدبي.
- فرج، حسام أحمد. (١٤٢٨هـ). نظرية علم النص في بناء النص النثري، مكتبة الآداب، القاهرة.
- فضل، صلاح. (٢٠٠٤م). بلاغة الخطاب وعلم النّص، دار الكتاب اللبناني للطِّباعة والنَّشر والتَّوزيع، بيروت.
- الفقي، صبحي إبراهيم. (٢٠٠٠م). علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق-دراسة تطبيقية على السور المكِّيَّة، دار قباء للطباعة والنَّشر والتّوزيع، القاهرة.
- قدوم، محمود. (٢٠١٥م). نحو النَّصِّ ذي الجملة الواحدة دراسة تطبيقيَّة في مجمع الأمثال الميداني، مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض.
- الكردي، محمد علي. (١٤٢٠هـ). ظاهرة التلقي في الأدب، مجلة علامات، ج٣٢، مج٨، ص:٧-٣٤
- الكومي، فايز أحمد محمد. (٢٠١١م). تحليل البنية النَّصِّيَّة من منظور علم لغة النَّصِّ دراسة في العلاقة بين المفهوم والدلالة في الدرس اللغوي الحديث، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ع٢٥، ص.ص١٩٩-٢٣٦
- مان، فولفجانج هاينه؛ فيهفجر، ديتر. (٢٠٠٤م). مدخل إلى علم لغة النص، نقله إلى العربية: سعيد بحيري، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
- مبروك، مراد عبدالرحمن. (٢٠١٣م). علم النقد الأدبي ومعيارية الخطاب-دراسة في المفهوم، مركز النشر العلمي بجامعة الملك عبدالعزيز، جدة

- المتوكل، أحمد. (١٤٣٤هـ). قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، دار الأمان، الرباط.
- محمد، عزة شبل. (١٤٢٨هـ). علم لغة النص النَّظريَّة والتَّطبيق، مكتبة الآداب، القاهرة.
- مشبال، محمَّد. (١٤٣٦هـ). بلاغة الخطاب الديني، مجموعة ناشرين: دار الأمان، الرباط، منشورات الاختلاف، الجزائر، منشورات ضفاف، بيروت.
- مصلوح، سعد عبدالعزيز. (٢٠٠٣م). في البلاغة العربية والأسلوبيات اللسانية، مجلس النشر العلمي بجامعة الكويت، لجنة التأليف والتعريب والنشر.

بالإنجليزية

- Allen, G. (2011). Intertextuality, Second edition. Routledge: London.
- Halliday, Michael and Hasan, Ruqaiya (1976). Cohesion in English. English Language Series. Longman, London
- Hamel, M. (2005). Grammaire de texte en contexte d'ALAO: une année avec le didacticiel FreeText. Canadian Modern Language Review, 62(1) , 221-233.
- Maingueneau, D. (2010). Literature and discourse analysis. Acta Linguistica Hafniensia, International Journal of Linguistics 42(S1), p.p 147-158.
- Paesani, K. (2005). Literary texts and grammar instruction: Revisiting the inductive presentation. Foreign Language Annals, 38(1) , p.p: 15-24
- Sullivan, P. (2002). "Reception moments," modern literary theory, and the teaching of literature. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 45(7) , p. p568-577.

الفصل الرابع

تقييم مهارة التحدث بالعربية باستخدام قوائم المعايير الوصفية

د.صلاح الدين أحمد دراوشة
كلية التربية/ جامعة زايد

مدخل

يكشف النظر الفاحص في مناهج اللغة العربية في مرحلتي التعليم العام والتعليم العالي عن إهمال واضح لمهارة التحدث، وإنّ جلّ تركيز المناهج يقع على مهارتي القراءة والكتابة. ولعلّ هذا الإهمال نابع من اعتقاد كثير من واضعي المناهج وأساتذة اللغة العربية بأن مهارة التحدث يكتسبها الطالب من خلال المواقف الحياتية خارج قاعة الصف، أومن خلال المناقشات والحوارات التي يجريها الأستاذ مع طلبته في أثناء مناقشة نصوص القراءة وتحليلها، أو من خلال مناقشة أنشطة الكتابة المختلفة.

وفيما يتعلق بمناهج اللغة العربية في التعليم العالي- وأعني بها المخصصة للطلبة غير المتخصصين- فإنّ خطط التدريس (Syllabus) تخلو تماما في أغلب الجامعات العربية من مهارة التحدث، وقد اطّلعت على عدد غير قليل من تلك الخطط فلم أجد اهتماما واضحا بمهارة التحدث. ويتضح ذلك من القراءة الدقيقة لمخرجات تلك المقررات، فعلى الأغلب تخلو من مهارتي الاستماع والتحدث، باستثناء مخرج عام يتكرر في كثير من الخطط مفاده (أن يتقن الطالب المهارات الأساسية في مستويات اللغة المختلفة)، والغريب أن جل تلك المساقات في الجامعات العربية تسمَّى بـ(مهارات الاتصال باللغة العربية).

وعلى صعيد البحوث التربوية التي تُعنى بالتنظير في مهارات اللغة العربية الأساسية (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة)، وبأساليب تدريسها في مختلف المراحل الدراسية، فإننا نجد أنّ جلها قد أفرد مساحات واسعة لمهارتي القراءة والكتابة، في حين لم تنل مهارتا الاستماع والتحدث ذلك الاهتمام، واللافت أنّ أغلب تلك الدراسات تعاملت مع هاتين المهارتين بسطحية بالغة، فقد انحصر التركيز على التعبير الشفوي، من خلال بعض الأنشطة مثل: الإجابة عن أسئلة محددة، وإلقاء الكلمات، والتعبير الحرّ عن بعض الموضوعات، باستثناء بعض الدراسات القليلة. في حين لم نجد دراسات متخصصة تعاملت مع المهارة من خلال التنظير لأنشطة التحدث المختلفة، خاصة التحدث الوظيفي الذي يحتاجه المتعلم في مراحل تعليمه المختلفة، وفي الحياة الاجتماعية، إضافة إلى سوق العمل.

وما سبق يشير بوضوح إلى حالة من غض الطرف عن مهارة التحدث، ولعلّ ذلك يرجع إلى أسباب كثيرة تحتاج إلى إجراء مزيد من البحوث والدراسات للوقوف على أمرين، الأول: بواعث عدم اهتمام واضعي المناهج وأساتذة اللغة العربية بمهارة التحدث في مختلف المراحل الدراسية، والثاني: أسباب تدني مستوى الطلبة في مهارة التحدث.

وأغلب الظن أنّ غياب التركيز على مهارة التحدث في مختلف المراحل التعليمية نابع من صعوبة قياس تلك المهارة، مقارنة بمهارتي القراءة والكتابة، فأدوات قياس هاتين المهارتين واضحة المعالم، ويمكن لكل مشتغل في التعليم أن يجد الكثير من الأدوات لقياس مستوى طلبته، في حين تظهر المعضلة في قياس مهارة التحدث، ويعود ذلك لسببين، الأول: عدم تحديد أنشطة مهارة التحدث المناسبة للمراحل التعليمية المختلفة، والثاني: طبيعة المهارة؛ فهي مهارة شفاهية ولا يوجد دليل مادي يتكئ عليه الأستاذ في عملية التقييم، ومن ثم فإنّ تقييمه سيفتقر إلى الموضوعية، ويعتمد إلى حد كبير على جوانب ذاتية ربما لا تكون مسوغة في كثير من الأحان.

مفهوم التحدث

حظي مفهوم الاتصال الشفوي باهتمام كثير من الباحثين؛ لما لهذه المهارة من أهمية بالغة في وسائل الاتصال بين الناس؛ فبالكلام يستطيع الإنسان أن يكشف عن شخصيته، وأفكاره، وفلسفته، ومعتقداته، ومشاعره، واتجاهاته، ورغباته، وآرائه؛ فالكلام جزء أصيل في الحياة الإنسانية، فمن خلاله يتحقق الاتصال بين البشر، ويتمكنون من الاندماج في الحياة الاجتماعية، والتكيف مع المجتمعات التي يعيشون في كنفها.

ومن تعريفات التحدث أنه «الكلام المنطوق الذي يعبّر به المتكلم عما في نفسه من هاجسة أو خاطرة، وما يجول بخاطره من مشاعر وإحساسات، وما يزخر به عقله من رأي أو فكر، وما يريد أن يزوّد به غيره من معلومات أو نحو ذلك، في طلاقة وانسياب، مع صحة في التعبير وسلامة في الأداء» (مجاور، ١٩٨٣، ص ٢٣٣)، وعرّفه آخرون بأنه «نقل الاعتقادات والعواطف والاتجاهات، والمعاني، والأفكار، والأحداث إلى الآخرين» وقد حددوا العناصر الرئيسة التي يتضمنها، وهي: التفكير بما يتضمنه من

عمليات عقلية، واللغة بوصفها صياغة للأفكار والمشاعر، والصوت لحمل الأفكار والكلمات (يونس وآخرون، ١٩٨١، ص ١٤٠).

فعملية التحدث أو الكلام لا تقتصر على نقل الرموز اللفظية، أو الدقة في نطق الأصوات واختيار الكلمات والتراكيب، وإنما هي عملية معقدة تستدعي من المتكلم أن يوظف اللغة المصاحبة التي تشتمل على الإيماءات والإشارات واللمحات وغيرها من حركات يستخدمها المتكلم لتوصيل رسالته (طعيمة، ٢٠٠٩، ص ١٨٦).

وتنبع أهمية التحدث في حياة الناس في أنّه المعبّر عن الأفكار والمشاعر، وأنه وسيلة الإقناع والإفهام، وهو أحد أهم الوسائل في مواجهة الحياة، كما أنّه الأداة الفعّالة في إبداء الرأي والمناقشة والتواصل مع الآخرين، ومن خلاله يمكن الحكم على المتكلم وواقعه الاجتماعي، وهو وسيلة التعليم والتعلّم في جميع مراحل الحياة (الخويسكي، ٢٠٠٩، ص ٧٠).

ويرى مدكور أنّ أهمية التحدث تنبع من سمة العصر الذي نعيشه، فهو عصر الانفجار المعرفي، وعصر المدّ الديمقراطي، وهذا يتطلب من الإنسان أن يفكّر بما يقوله، وأن ينتقي كلماته وأفكاره، وأن يعرض فكره بصورة منطقية معقولة. ولا يمكن أن يحدث هذا إلا بنوع من التعليم المنظم المقصود (مدكور، ٢٠٠٨، ص ١٠٩).

والتحدث نوعان: إبداعي ووظيفي، فالإبداعي يتمثّل في «التعبير عن الأفكار والخواطر النفسية ونقلها إلى الآخرين بطريقة إبداعية مشوقة ومثيرة» (مدكور، ٢٠٠٨، ص ١١٠). أما التحدث الوظيفي فالغرض منه اتصال الناس بعضهم ببعض؛ لتنظيم حياتهم، وقضاء حوائجهم (إبراهيم، ١٩٧٣، ص ١٥٢).

وللتحدث أنشطة ينبغي تناولها في إطارها الوظيفي، لما لها من أهمية بالغة في حياة الطلبة الأكاديمية والاجتماعية، بالإضافة إلى حاجتهم الماسة لها بعد تخرجهم من الجامعة وممارستها في الحياة المهنية. وقد حددت الدراسة خمسة أنشطة للتحدث: العرض التقديمي، وحلقة النقاش، والمناظرة، والخطبة، والمحاكاة، وهذا لا يعني حصرا لأنشطة التحدث الوظيفي كافة، وإنما اقتصرت الدراسة على الأنشطة المشار لها، بصفتها نماذج ممثلة لسائر الأنشطة.

١. **العرض التقديمي**: يُعدّ هذا النشاط من أكثر الأنشطة التي يستخدمها الطلبة في حياتهم الأكاديمية، فلا يكاد يخلو مساق من المساقات التي يدرسونها في المدرسة أو الجامعة، إلا ويقدمون فيه عرضا شفويا واحدا على الأقل، ومن ثم فإن العناية بهذا النشاط يعدّ مطلبا تربويا ملحا لما له من أهمية بالغة في حياة الطلب الأكاديمية، كما أنه سيواجه الطالب في حياته المهنية، فكثير من مؤسسات العمل تحرص على تقديم عروض شفوية للموظفين أو الجمهور. ويغلب على هذا النشاط الموضوعات الأكاديمية البحتة، حيث يعرض الطلبة جوانب من المحتوى العلمي الذي يدرسونه في مختلف تخصصاتهم العلمية والأدبية. وعادة ما يقترن بهذا النشاط توظيف الوسائط الإلكترونية مثل برنامج (البور بوينت)، وربما بعض التسجيلات الصوتية أو الأفلام القصيرة التي تخدم الموضوع، أو الخرائط والصور.

٢. **حلقة النقاش**: ويطلق عليها المحاورة، والمناقشة، وتعدّ من الأنشطة المحببة لدى كثير من الطلبة. ينفذ النشاط من خلال مجموعات صغيرة (٣-٥) طلاب، وتختار المجموعة موضوعا مرتبطا بمخرجات المساق، ومن ثم تقوم بالإعداد الجيد له من مصادر عدّة، وفقا للمحاور التي اتُّفق عليها، ويكون لحلقة النقاش مدير (وربما يقوم المعلم بهذا الدور) يدير النقاش ويوزع المحاور على المتحاورين بالتساوي ضمن زمن محدد. وهنا يدلي كلّ طالب برأيه في الموضوع، كما يعزز بعض الأفكار التي يطرحها زملاؤه في المجموعة. ومن شأن المناقشة الجماعية أن تعزز مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة، وتدربهم على حسن الإنصات، وتقبل الآراء المخالفة، والتعبير عن أنفسهم وآرائهم بمهنية (Kayi, 2006).

ومن الموضوعات المقترحة لحلقات النقاش في المرحلة الثانوية والجامعية: الغزو الثقافي، صورة المرأة في الإعلام العربي، تأثير وسائل التواصل الاجتماعي في اللغة العربية،...

٣. **المناظرة**: فن جدلي يدور بين فريقين متخاصمين بقصد الدفاع عن أمر ما في أحد مجالات الفكر، ويعتمد فيه على قوة الحجة، وحسن الدفاع، وهو شكل من أشكال الخطاب الحجاجي، حيث يسعى كل فريق إلى إسقاط فرضية الخصم عن طريق دحض أدلته وإثبات فرضيته بالأدلة والبراهين التي جمعها في وقت سابق للمناظرة.

(خليل والصمادي، ٢٠١٥، ص ٢٠٨). ولا يشترط أن يتكون كلّ فريق من مجموعة من الأفراد، فقد تكون المناظرة بين شخصين فقط. وتحتاج المناظرة إلى علم ودراية ودقة في الطرح وسرعة بديهة (أبو العدوس، ٢٠١٥، ص ١٦٢).

ومن الموضوعات المقترحة لإنشاء المناظرات بين الطلبة في مراحل التعليم الأساسي العليا والمرحلة الثانوية: عمل المرأة بين مؤيد ومعارض، المدارس العامة والمدارس الأجنبية، تعريب المناهج الجامعية بين مؤيد ومعارض، ...

٤. **الخطبة (الكلمة) الارتجالية**: نشاط اتصالي يهدف إلى إقناع الجمهور والتأثير فيه واستمالته. والأصل فيه الارتجال مع إعداد مسبق لموضوع الكلمة، وينبغي للخطيب أن يوازن بين محتوى الكلمة وطريقة أدائه لها؛ من أجل خلق حس عاطفي بينه وبين جمهور المستمعين، وذلك عن طريق فهم مغزى الكلام، وتحسس المشاعر التي تكتنفه. كما ينبغي الاهتمام بالأداء الصوتي، بحيث يكون واضحا، ومسموعا، ومعبّرا عن مضامين الكلمة؛ كي يكون مؤثرا في الجمهور (أبو العدوس، ٢٠١٥، ص ١١٥).

ومن الموضوعات المقترحة في المرحلة الجامعية مثلا: إلقاء كلمة ترحيبية أمام أحد المسؤولين، إلقاء كلمة الطلبة بمناسبة حفل التخرج، إلقاء كلمة إقناعية أمام مدير الجامعة لعرض بعض الاقتراحات، ...

٥. **لعب الأدوار/ المحاكاة**: نشاط اتصالي ينمي الكفاية اللغوية لدى الطلبة، ويمكّنهم من توظيف مهارة التحدث في مواقف أقرب إلى الواقع، كما أنّه ينمي مهارات التفكير الناقد لديهم، ويجعلهم أقدر على مواجهة المواقف المختلفة، وإبداء الرأي وحل المشكلات، ويمكّن الطلبة من التغلّب على التوتر والتردد الذي يعتريهم في أثناء ممارسة التحدث، ويزيد من ثقتهم بأنفسهم؛ ذلك لأنهم لا يعبّرون عن آرائهم الشخصية، بل يتحدثون بألسنة غيرهم من الشخصيات (Kayi, 2006).

وتقوم المحاكاة أو لعب الأدوار على تقمص الطلبة لشخصيات حقيقية من المجتمع، أو شخصيات متخيلة لمناصب حقيقية؛ يُشخّصون مواقفها ووجهات نظرها ويتحدثون بلسانها. وينبغي على المشاركين في المحاكاة/ لعب الأدوار الوفاء

بمسؤوليات الدور الذي يلعبونه، من خلال فهمهم للشخصية، وعلاقاتها مع الشخصيات الأخرى (Tompkins, 1998).

ولا بد من التنويه إلى أنّ الفرق بين نشاط (لعب الأدوار) و(المحاكاة) لا يمكن تحديده بدقة، ذلك أن الإجراءات المطبقة في كلا النشاطين واحدة، ولكن أشار بعض الباحثين إلى أن الفرق بين النشاطين يتمثل في أن الطالب في نشاط (لعب الأدوار) يتحدث في حدود الدور المرسوم له، أي أن ما سيقوله معلوم مسبقا. بينما له في (المحاكاة) الحرية في التعبير عن الدور الذي يلعبه، وله أن يتبنى ما يشاء من مواقف (Kuśnierek, 2015)؛ ذلك أنه قد يتقمّص دور شخصية عامة تشغل منصبا ما في الواقع الحقيقي، مثل: مدير مجلس محلي ما، أو وكيل وزارة الثقافة، أو موظف عام في وزارة ما، وهكذا.

ومن الموضوعات المقترحة لنشاط المحاكاة: اجتماع لجنة الإعداد بوزارة الثقافة بمناسبة اختيار مدينة ما عاصمة للثقافة العربية، أو اجتماع مجلس محلي المدينة لمناقشة الاحتفال باليوم الوطني، أو اجتماع مجلس الجامعة لمناقشة إشكالية تعريب مناهج الكليات العلمية.

والحق أن مما تقصده هذه الدراسة تصميم أدوات لقياس مختلف أنشطة مهارة التحدث، أدوات من شأنها أن تبتعد كثيرا عن الجوانب الانطباعية الذاتية في التقدير، وتكون على قدر كبير من الموضوعية، وتمتاز بالدقة والشمولية والمصداقية والموثوقية، لتكون أداة فاعلة في تشخيص جوانب قصور الطلبة في هذه المهارة.

على أنه من الضروري قبل تبيان آلية بناء تلك الأدوات القول أنها باتت جزءا مما يعرف الآن في العمل التربوي بالتقييم الحقيقي (Assessment Authentic)، وهو ما سوف نتاوله الآن بشيء من التفصيل.

مفهوم التقويم الحقيقي:

في الوقت الذي يعتمد فيه التقويم التقليدي على الاختبارات المقننة، التي تقيس قدرة الطالب على استدعاء المعلومات التي تعلّمها خلال مدة زمنية محددة، وتترجم بدرجات (علامات) تعكس الفروق الفردية بين الطلبة، فإن التقويم الحقيقي بما يشمله من استراتيجيات حديثة قادر على قياس ما يمتلكه الطلبة من كفايات معرفية حقيقية،

ومهـــارات تفكير عليا، وقدرات على حل المشكلات الحقيقية ذات الصلة بالواقع (Dikli, 2003)، كما أنه قادر على تشخيص جوانب القوة والضعف لدى المتعلمين، إضافة إلى إمكاناته التشخيصية لجودة المناهج، وأساليب التدريس، وكفايات المعلمين.

والتقويم الحقيقي قادر بما يمتلكه من أدوات على قياس أداء الطالب/ المتعلم في مجالات أكثر رحابة من التقييم بالاختبارات التقليدية، التي تركّز على قياس المعرفة أكثر من تركيزها على الأداء المبرهن علميا؛ مما يجعلنا غير قادرين على التحقق من توظيف المعرفة أوالقيام بأداء في المواقف الحقيقية (عودة، ٢٠٠٥).

ويقيس التقييم الحقيقي إنجازات الطالب في مواقف حقيقية، فهو تقييم يجعل الطلاب ينغمسون في مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم، فيبدو كما لو كان أنشطة تعلّم لا اختبارات سرّية، يمارس فيه الطلاب مهارات التفكير العليا، ويوائمون بين مدى متسع من المعارف؛ لبلورة الأحكام واتخاد القرارات أو حلّ المشكلات الحياتية التي يعيشونها (الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤).

ومن مميزات التقييم الحقيقي أنّه يقدّم نظرة شمولية لتقييم المتعلمين، من خلال قياس مدى التقدّم الذي يحرزونه في جميع الجوانب الأكاديمية والشخصية والاجتماعية، ويقدّم نظرة متوازنة تُعنى بكل جانب من الجوانب المراد تطويرها وقياسها بالقدر نفسه؛ حتى لا يطغى جانب على آخر (عيد، ٢٠١٢، ص ٤٣). ولعلّ الجانب الأبرز فيه أنه يجعل من الطالب مشاركا بفعالية في العملية التعليمية، وبهذا يتحوّل التقييم إلى أداة تعليمية، فالطالب يتعلّم ويُقيّم في الوقت نفسه (Wangsatorntanakhun, 1997).

إذن، الطلاب هنا يقيمون من خلال أنشطة واقعية يمارسونها، وبالدر الذي تدل فيه هذه الأنشطة على عمق فهمهم، يحكم بتقدمهم في التعلم (حرب، ٢٠١٥)، ولمَّا كانت هذه الأنشطة دالة على مهمات أدائية يقوم بها الطلاب، سمِّي التقييم الحقيقي في بعض الأحيان بتقييم الأداء، وتستخدم في الحكم على أداءات الطالب أدوات مبنيَّة على ملاحظة تلك الأداءات، منها:

١. قوائم الرصد (Check list): وهي أداة مكونة من مجموعة من الفقرات ذات صلة بالمتغير أو بالسمة المقاسة، وكل فقرة من هذه الفقرات (محكّات) تعبّر عن سلوك

يخضع للكلّ أو للعدم، بمعنى أنّ التدريج هنا من مستويين (عودة، ٢٠٠٥) تحقق المحك أو عدم تحققه، ويقوم المُقوّم (المعلم) بملاحظة أداء الطالب لتلك المحكّات بوضع إشارة (√) للمحكّ الذي تحقق، ومن ثم تقدّر الدرجة بناء على مجموع المحكّات التي نجح الطالب في تأديتها. ويمكن تطبيق قوائم الرصد على مهارة التحدث، كما في الجدول الآتي:

الجدول (١): قائمة رصد تقيس مهارة التحدث

المحك	مؤشر الأداة	متحقق	غير متحقق
الصحة اللغوية	- يتحدث الفصحى الميسرة في أغلب أجزاء حديثه، ويتجنب العامية.		
	- يضبط أغلب أواخر الكلم.		
	- يوظف المفردات المناسبة للموضوع.		
المحتوى	- يحدد الغرض من الموضوع.		
	- الفكرة العامة للموضوع واضحة.		
	- يدعم أفكاره بأمثلة وحقائق وبراهين.		
الطلاقة	- يتسم حديثه بالسلاسة والتدفق. - يخلو حديثه من المقاطع الصوتية المنفرة، ومن عيوب النطق.		
الصوت	- صوته مناسب من حيث السرعة والوضوح.		
	- يوظف التنغيم والنبر في التعبير عن أفكاره.		
لغة الجسد	- يستخدم مجموعة من الإيماءات والإشارات الجسمية المعبرة.		
	- يتواصل بنظره مع الجمهور.		
الوقت	- يلتزم بالوقت المحدد له بالحديث.		

٢. قوائم التقدير الرقمية (Numerical Rating): يقصد بها تجزئة المهمة المراد قياسها إلى مجموعة من المهام الجزئية (الجدول(٢))، ومن ثم يقاس أداء الطالب في كل مهمة بشكل منفصل عن المهمة الأخرى وفق تدرج يزيد عن مستويين، وربما يصل

في بعض الأحيان إلى تسعة مستويات، ويخضع تحديد المستويات لطبيعة الموقف التعليمي المراد قياسه. ويرى عودة أن عدد المستويات لا يحدد عشوائيا؛ وإنما وفق أسس علمية يحددها المُقوّم (عودة، ٢٠٠٥).

الجدول (٢): قائمة تقدير رقمية تقيس مهارة التحدث

المحك	مؤشر الأداء	١	٢	٣	٤	٥
الصحة اللغوية	يتحدث الفصحى الميسرة في أغلب أجزاء حديثه.					
	يضبط أغلب أواخر الكلم.					
	يوظف المفردات المناسبة للموضوع.					
المحتوى والتنظيم	يغطي جميع جوانب الموضوع، ويعرض الأفكار بوضوح.					
	يدعم أفكاره بالأمثلة والأدلة والبراهين.					
	أجزاء العرض مرتبة ترتيباً منطقياً، وينتقل بسلاسة بين مختلف أجزائه.					
الصوت والطلاقة	طلاقة الكلام، السرعة المناسبة، إظهار الحماس، ووضوح الصوت، ومناسبة ارتفاعه. توظيف النبر والتنغيم.					
الإلقاء	يتصل بصريا بالجمهور، يوظف الإيماءات والحركات الجسمية المعبرة.					

٣. قوائم التقدير الوصفية (Descriptive Rating): وهي نفسها قوائم التقدير الآنفة، ولكنها تختلف عنها في تقديم توصيف دقيق لكل مستوى من مستويات الأداء المتدرجة، وغالبا لا تزيد عدد المستويات عن خمسة؛ وذلك لصعوبة توصيف مستويات تدرج الأداء.

ستعنى هذه المقاربة بقياس أنشطة مهارة التحدث من خلال أداة واحدة هي: قوائم المعايير الوصفية، (Rubric).

مفهوم قوائم المعايير الوصفية:

المعيار في اللغة: نموذج متحقق أو متصور لما ينبغي أن يكون عليه الشيء، وعيار: مقياس يقاس به غيره للحكم والتقييم. وفي الاصطلاح التربوي يمكن تعريف قائمة المعايير الوصفية بأنها أداة تقييم تقديرية تستخدم لقياس أداء الطالب في مهمة (تكليف) محددة، وتشمل مجموعة من السمات/ الجوانب المتوقع إتقانها، وسنطلق عليها (محكّات التقويم)، التي تقيس نواتج التعلّم النهائية؛ لذا ترتبط بأهداف المقرر ومخرجاته. وتمتاز المعايير بمستويات متدرجة تصف كفاية أداء المتعلم، وكل مستوى يُعرّف بتوصيف دقيق يميزه عن غيره من المستويات، وتترجم هذه المستويات إلى درجات (علامات) دالة على مستوى الطالب (Goodrich, 1997).

ويعرّفها الفريق الوطني للتقويم بأنّها: «أسس للحكم على أداء الطلبة في ضوء أدائهم الفعلي، وتأخذ الصيغة الكمية في أغلب الأحوال، وتتحدد في ضوء الخصائص الواقعية لهذا الأداء» (الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤)

وعرّفها (ستيفن وليفي) بأنها: أداة لتقدير الدرجات، كما أنها تحدد التوقعات المبتغى الوصول إليها بعد أداء أو تكليف يقوم به الطالب، وتقسّم التكليف إلى مجموعة من المكوّنات، وتقدّم تفاصيل محددة حول ما هو مقبول أو غير مقبول من مستويات الأداء لكل جزء من التكليف (Stevens & Levi, 2005, p. 3).

وعرفتها سوزن بروكهارت بأنها: مجموعة من المعايير المترابطة تصف جودة أداء الطلبة للمهام ضمن مستويات(Brookhart, 2013) .

مكونات قوائم المعايير الوصفية:

تتكون قوائم المعايير الوصفية من العناصر الآتية (الجدول ٣):

- المهمة المطلوب قياسها (Task): تحديد المهمة المطلوب قياسها، وفي هذه الدراسة ستكون المهمة مهارة التحدث. ولكن هذه مهمة عامة، ولا بدّ من تخصيصها كي تكون أدوات القياس أدقَّ في الحكم على أداء الطالب، ومن ثم سيتفرع من المهمة الأساسية مهام فرعية، سنطلق عليها أنشطة مهارة التحدث، مثل: حلقة النقاش، المناظرة، الخطبة الارتجالية، ...

- محكّات التقويم (Criterion): تحديد الجوانب المهمة المطلوب قياسها في أنشطة التحدث، التي ترتبط بمخرجات كلّ نشاط، ومن الأمثلة على ذلك: الأداء اللغوي، والأداء الصوتي، والأداء الإشاري...الخ.
- مؤشرات الأداء: (Performance Indicators) ويقصد بها الأداءات المتوقع من الطالب إتقانها، ويجب أن تُعرّف تعريفا دقيقا؛ لأنه سيبنى عليها توصيف مستويات الأداء المتدرجة. مثل: (يستخدم الفصحى من غير تكلّف، ينتقي المفردات المعبرة عن الموضوع، يختار الجمل والتعبيرات المناسبة للسياق، يتحدث في جمل تامة المعنى).

(ملحوظة: شاع في كثير من قوائم التقدير حذف مؤشر الأداء، والاستغناء عنه بتوصيف أداء المستوى المتميز بوصفه المستوى المثالي للأداء.)

- مستويات الأداء (Performance Levels): وهي مستويات تشير إلى كفاية الطالب في أداء المهام المطلوب قياسها، وتتسم هذه المستويات بالتدرّج، حيث تبدأ من المستوى المتميز أو المتقدم وتنتهي بالمستوى المبتدئ أو الضعيف، ويمكن لمصمم المعايير أن يعكس تلك المستويات فيبدأ من الضعيف إلى المتميز. ويتراوح عدد المستويات بين الثلاثة والعشرة، ويرجع تحديد العدد إلى طبيعة المهمة المراد قياسها، وطبيعة الموقف التعليمي، ولكن بالنظر إلى أغلب الأدبيات التربوية في هذا المجال فإنَّ العدد الشائع يقع بين ثلاثة مستويات وخمسة.
- توصيف مستويات الأداء (Description of the performance levels): مجموعة من الأوصاف تصف أداء الطالب في كل مستوى من مستويات الأداء، ويجب أن تكون قابلة للقياس والملاحظة، وأن تكون متدرجة لغويا؛ لذا ينبغي اختيار العبارات الواضحة، والمفردات الدقيقة التي تصف التدرج في الأداء، تجنبا للتشابه الوصفي بين المستويات، وتجنبا للوقوع في اللبس؛ الذي قد يبعدها عن المصداقية والموثوقية.
- الدرجات (Score): الغاية من التقييم إصدار حكم على كفاية الطالب في أدائه لمحكّات التقييم؛ لذا لا بد أن تترجم قوائم التقدير إلى درجات أو تقديرات تُبين

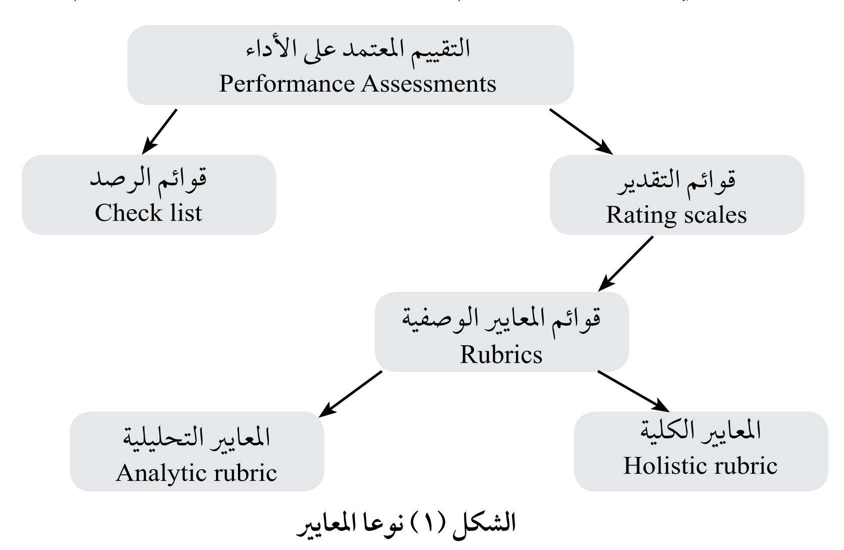
نتيجة الطالب، وبالتالي ينبغي أن تتوزع الدرجات وفقا لأهمية محكّات الأداء، وقد تختلف الأهمية من موقف تعليمي إلى آخر، فقد يكون جلّ التركيز على قياس الأداء اللغوي، فيحدد له النسبة الأكبر من الدرجة، مثلا (٤٠ – ٥٠ ٪) في حين قد يختلف الهدف في موقف تعليمي آخر، فيكون التركيز على محك آخر.

الجدول (٣): العناصر الأساسية لقائمة المعايير الوصفية

(محكّات التقييم)	مؤشر الأداء	المستويات			
		متميز	جيد	متوسط	ضعيف
		٨	٦	٤	٢
المعيار (١)		توصيف مستويات الأداء			
المعيار (٢)					
المعيار (٣)					
المعيار (٤)					

(* سيرد في الدراسة أمثلة كثيرة على معايير أنشطة التحدث وفقا لهذا الجدول)

- أنواع قوائم المعايير الوصفية: قبل الحديث عن أنواع قوائم المعايير لا بد من الإشارة إلى أن مكونات قوائم المعايير السابقة متضمنة في نوعي المعايير الكلية والتحليلية (الشكل (١))، ولكن بأسلوب مختلف. ويتوقف اختيار نوع قائمة المعايير التي سننتهجها في التقييم على الغاية المحددة مسبقا من التقييم.



الشكل (١) نوعا المعايير

أولا: قائمة المعايير الوصفية الكلية (Holistic Rubric)

يُقيّم أداء الطلبة في هذا النوع من قوائم المعايير على أساس كلي (شمولي)، ويقوم على اقتراح مجموعة من المستويات المتدرجة، حيث يتضمن كل مستوى جميع المحكّات المطلوب قياسها، ثم توصّف مؤشرات الأداء المتوقعة في كل مستوى من تلك المستويات، وغالبا لا تزيد المستويات عن خمسة. ويعكس كل مستوى كفاية الطالب في المهارة، ويُمنح درجة كلية، من غير ذكر تفاصيل محددة عن أدائه في محكّ محدد. ويُراعى في توصيف المستويات الدقة وعدم التداخل فيما بينها، وقد تستخدم بعض الكلمات المساعدة مثل: معظم، أغلب، أحيانا، نادرا، ...

ويستخدم عادة هذا النوع من المعايير في اختبارات تحديد المستوى حيث العدد الكبير من الطلبة، أو في الاختبارات التشخيصية بداية العام الدراسي، ويمكن كذلك استخدامه لتحديد الأداء في مهمة واحدة محددة.

وفي أغلب الأحوال تختصر محكّات تقييم الأداء في المعايير الكلية إلى محكين أو ثلاثة، وكذا مستويات الأداء حيث لا تزيد عن أربعة أو خمسة، وكلّ ذلك يعتمد على الهدف المحدد من التقييم. الجدول (٤) يقدم مثالا لقائمة المعايير الكلية في مهارة التحدث:

المهمة: قياس مستوى الطلبة في مهارة التحدث لدى طلبة الجامعة الدارسين لمساق تمهيدي في اللغة العربية، حيث حدد لكل طالب أن يتحدث في ثلاث دقائق فقط عن نفسه: (الاسم، التخصص ولماذا اختاره، الهوايات، الأنشطة التي يقوم بها، العقبات التي واجهته عند التحاقه بالجامعة، وكيف تغلّب عليها، ...)

الجدول (٤): قائمة معايير وصفية كلية لمهارة التحدث

المستوى	محكات التقييم / توصيف المستويات
متقدم	▪ أجاب عن جميع المحاور الواردة في السؤال، وأحاط بها متبعا التسلسل المنطقي. ▪ عبّر عن أفكاره بلغة سليمة خالية من الأخطاء. ▪ اتسم كلامه بالسلاسة والتدفق، من غير تردد أو تكرار أو إعادة صياغة، ووظّف النّبر والتنغيم توظيفا سليما، كما أنّ سرعة صوته مناسبة في جميع المواقف.
جيد	▪ أجاب عن أغلب المحاور الواردة في السؤال، ولم يحط بها إحاطة تامة، كما راعى التسلسل المنطقي في أغلب المواقف. ▪ عبّر عن أغلب أفكاره بلغة سلمية مع وجود بعض الأخطاء. ▪ تكلّم بشيء من التردد، وتكرار بعض الكلمات، ووظّف النّبر والتنغيم في أغلب المواقف، كما أنّ سرعة صوته مناسبة في أغلب المواقف.
متوسط	▪ أجاب عن بعض محاور السؤال، وترك بعضها الآخر، ولم يراع التسلسل المنطقي في عرضه للأفكار. ▪ راوح في كلامه بين الفصحى والعامية، وتكثر في حديثه الأخطاء اللغوية. ▪ تكلّم بكثير من التردد وتكرار الكلمات، ولم يوظف النّبر والتنغيم إلا في بعض المواقف، كما أنّ سرعة صوته غير مناسبة في أغلب المواقف.
ضعيف	▪ لم يجب عن أغلب المحاور الواردة في السؤال. ▪ أغلب كلامه بالعامية وأحيانا يعبّر عن أفكاره بكلمات أجنبية. ▪ اتسم كلامه بالتردد وعدم الوضوح، وكثرة الوقفات، وعدم اكتمال عباراته وجمله، الأمر الذي يعيق متابعته من قبل الجمهور، كما أنّ سرعة صوته غير ملائمة في جميع المواقف.

يمكن من الجدول (٤) أن نلحظ إلى ما يأتي:

- أنّ المعايير الكلية اقتصرت على ثلاثة محكّات فقط: الأداء الفكري، والأداء اللغوي، والأداء الصوتي. كما جاءت في أربعة مستويات.

- يترجم كل مستوى من المستويات السابقة بتقدير وصفي، نحو: ممتاز، جيد، متوسط، ضعيف، أو بتقدير رقمي، نحو: [متقدم: ٤٠/ جيد: ٣٠/ متوسط: ٢٠/ ضعيف: ١٠].
- قد يقع مستوى الطالب بين مستويين، مثلا بين المستوى الجيد والمتوسط، هنا يمنح الطالب درجة المستوى المتوسط ونصف درجة الجيد. فإذا كانت درجة الجيد [٣٠] والمتوسط [٢٠]، فإن درجة الطالب: [٢٥].

ومن مميزات المعايير الكلية: أنّها تأخذ وقتا أقلّ في الإعداد، وهي أسرع في إصدار الأحكام على مستوى أداء الطلبة (Brookhart, 2013)، والأهم من ذلك أنها تقدّم تقييما شموليا يمكن أن يشكّل تصورا عاما عن مستوى الطلبة في مهارة محـــددة (Mertler, 2001).

أما أبرز سلبيات المعايير الكلية فتتمثل بأنّها تقدم نتيجة واحدة إجمالية، بحيث لا يتمكّن الطالب من معرفة جوانب القصور لتحسينها، كذلك ليست مثالية لاعتمادها في التقويم التكويني للطلبة (Brookhart, 2013).

ثانيا: قائمة المعايير الوصفية التحليلية (Analytic Rubric)

تعتمد قوائم المعايير التحليلية على تقييم الطالب وفقا لكل معيار، فكلّ معيار مستقل في توصيفه وفي درجته عن المعيار الآخر (Brookhart, 2013)، الأمر الذي قد يُظهر تباينا واضحا في تحليل نتائج الطلبة؛ ففي الوقت الذي يحقق فيه الطالب الأداء المتوقع في معيار ما، فإنّه قد يُخفق في معيار آخر، ومن هنا تبرز أهمية المعايير التحليلية في قدرتها على تبيان جوانب القوة والضعف؛ مما يُعطي الطالب تغذية راجعة لتحسين مستواه في جانب دون آخر (Moskal, 2000)؛ لذا تعدّ المعايير التحليلية الأداة المثالية في التقويم التكويني والتشخيصي.

ومن أبرز سلبيات قوائم المعايير التحليلية:

- البطء في عملية التقييم، بسبب تعدد مستويات الأداء (Mertler, 2001). وبالتالي تحتاج إلى وقت أطول لتقييم الطالب في كل مستوى على حدة، ومن ثم جمع درجات المستويات لتحديد النتيجة النهائية.

- يتطلب إعداد المعايير التحليلية وقتا كبيرا، ويتجلّى ذلك في تحديد محكّات التقويم أولا ثم الانصراف إلى توصيف مستويات الأداء، وما تتطلب من تدرج دقيق يعبّر عنه بكلمات واضحة، كلّ ذلك سيستغرق وقتا وجهدا غير قليلين.
- صعوبة فهمها ومتابعتها من قبل الطلبة، فعندما يختار الأستاذ خمسة محكّات أساسية، وما يتبعها من توصيف لمستويات الأداء، ولنفترض أنّ الأستاذ اختار أربعة مستويات، فهذا يعني أن الطالب سيقرأ (٢٠) توصيفا، وغالبا ما تُكتب هذه التوصيفات بخط صغير يصعب متابعته من قبل الطلبة.

أهمية استخدام المعايير في تقييم مهارة التحدث:

يُعدّ قياس مهارة التحدث بأنشطتها المختلفة من المهمات الصعبة مقارنة بالمهارات اللغوية الأخرى، ومن ثم فإنّ أغلب الأحكام التي يصدرها المقيمون تتسم بالذاتية غير المسوغة في كثير من الأحيان، وربما يتأثر بعض المقيمين بانطباعاتهم المسبقة عن الطلبة في مهارات أخرى، الأمر الذي يجعلنا لا نركن إلى تلك الأحكام.

ومن جوانب صعوبة قياس مهارة التحدث، أنها مهارة مركبة، حيث يتصل بها مهارات فرعية أخرى، مثل: تلوين الصوت، وتوظيف لغة الجسد في التعبير عن المعنى، والطلاقة، وغيرها من المهارات، وحتى لو استخدم المقيم أجهزة التسجيل لإعادة الكلام مرة أو مرات، فإنه لن يتمكن من تحديد بعض الجوانب السياقية للكلام، فضلا عن صعوبة استخدام هذه الأجهزة في أغلب المؤسسات التعليمية، إضافة إلى الوقت الذي سيستغرقه التقييم.

أمر آخر يكشف عن صعوبة قياس المهارة، يكمن في كونها مهارة شفاهية، فلا مرجع ملموس بيد المقيم يركن إليه، إضافة إلى تدخل عامل الوقت وعدد الطلبة الممتحنين؛ الأمر الذي يحتم عليه إصدار أحكام سريعة، يعوزها الدقة والموضوعية والمصداقية.

كلّ تلك الأسباب تجعل من أدوات التقييم التقليدي غير صالحة لقياس مهارة التحدث؛ ومن ثم لا بدّ من اللجوء إلى أدوات التقييم البديل المعتمد على أداء الطالب، لقياس جوانب كثيرة أغفلها التقييم التقليدي.

ومن إيجابيات استخدام المعايير في قياس أنشطة مهارة التحدث:

١. تجويد الأداء: اطّلاع الطالب على معايير التقييم قبل البدء في الاختبار، يساعده بوضوح في التعرّف على توقعات الأداء المطلوب منه إتقانه، مما يمنحه فرصة مناسبة لتجويد أدائه ومعالجة جوانب الخلل (Brookhart, 2013). بعض الطلبة يرون في مهارة التحدث إتقان التحدث بالفصحى فقط، ومع إتقانهم لها يفاجؤون بأنهم لم يحصلوا على الدرجات التي كانوا يتوقعونها؛ ذلك أن ثمة معايير أخرى مثل: الأداء الجسدي، والأداء الصوتي، ... أخفقوا في تحقيقها مما أدى إلى انخفاض درجاتهم؛ ومن ثم فإنّ اطّلاع الطالب المسبق على معايير التقييم، ومؤشرات أدائها؛ سيساعده في تحقيق الأداء المتوقع منه في جميع محكّات التقييم.

٢. التقييم الذاتي: تمنح الطالب فرصة لتقييم نفسه ذاتيا، فمعرفته المسبقة بتوقعات الأداء؛ تمكّنه من الحكم على نفسه، وعلى أقرانه، وهذه قيمة مهمة يكتسبها الطالب ستؤثر في أدائه في التقييمات اللاحقة لمهارة التحدث، وستشعره بالمسؤولية في معالجة جوانب الضعف الذي ظهرت لديه في أثناء أدائه للمهارة (Goodrich, 1997).

٣. سرعة رصد الدرجة من قبل الأستاذ: فوجود معايير واضحة، ذات توصيف محكم، يسهّل عليه مهمة الحكم على أداء الطالب، ويوفّر عليه الجهد في التفكير أو الالتباس (Stevens & Levi, 2005).

٤. الثبات والمصداقية: عندما تُصمم معايير تقييم مهارة التحدث بمهنية عالية، وعندما تضمّن أهم الجوانب التي ينبغي إتقانها من قبل الطلبة، إضافة إلى توصيف لمستويات الأداء يمتاز بالدقة والوضوح؛ فإن ذلك سيمنحها مزيدا من المصداقية والثبات في الحكم؛ ولن تؤثر بعض العوامل الخارجية التي تعتري الأساتذة من تعب أو إرهاق، أو ظروف العمل الأخرى في الحكم على أداء الطالب.

٥. النزاهة والعدالة: تمتاز المعايير بأنها أداة التقويم الأكثر نزاهة ودقة وشفافية في الحكم على أداء الطلبة، كما أنّها تمتاز بالعدالة؛ فتقييم أداء الطالب لمهمة ما يتحدد وفقا لمؤشرات الأداء المعلنة التي اطّلع عليها مسبقا؛ وهذا بدوره سيقلل من اعترض الطلبة على نتائجهم (Wolf & Stevens, 2007).

٦. مرجعية الحكم: نظرا لطبيعة مهارة التحدث، بأنها مهارة شفاهية، وتفتقر إلى دليل مادي يعتمد عليه الطالب أو المؤسسة التعليمية أو أي جهة رقابية أخرى، فإنّ وثيقة المعايير التي يستخدمها الأستاذ في الحكم على أداء الطالب تعدّ المرجعية الأهم عند النظر في أداء الطالب، وربما تستفيد منها المؤسسات التعليمية في إجراء دراسات على جوانب قصور الطلبة في مهارة التحدث؛ الأمر الذي يدفعهم إلى إجراء تطوير في المناهج التعليمية، أو في أساليب تدريس المهارة.

تصميم قوائم معايير وصفية لأنشطة التحدث

إنّ تصميم معايير خاصة بكل نشاط من أنشطة التحدث ليس بالعملية السهلة، وتتطلب من معدّها الوقوف على مخرجات مهارة التحدث بشكل عام، ومخرجات كلّ نشاط بشكل خاص، وبالتالي تحديد أهم الجوانب التي نتوقع إتقانها من قبل الطلبة، وقد ارتأى الباحث أن يقسّم محكّات التقييم إلى نوعين:

(١) معايير عامة: تتكرر في جميع أنشطة التحدث، وهي معايير تصف أداء الطالب في بعض الجوانب التي ينبغي إتقانها مهما كان نوع النشاط الذي يقدمه، مثل الأداء اللغوي، والأداء الصوتي، ...

(٢) معايير خاصة: تتناسب وطبيعة النشاط، فمعايير العرض التقديمي تختلف في جوهرها عن معايير المناظرة التي تركز على الحجج وتفنيد حجج الفريق الآخر، وهكذا.

أولا: المعايير العامة

ثمة أربعة معايير عامة، ستتكرر في جميع قوائم المعايير الوصفية التي تقيس مهارة أنشطة التحدث، وضحها الجدول (٥):

الجدول (٥): المعايير العامة لأنشطة مهارة التحدث

المعيار (محك التقييم)	مؤشر الأداء
١. الأداء اللغوي	التحدث بالفصحى، وانتقاء الكلمات المعبّرة عن الموضوع، واختيار الجمل والتعبيرات المناسبة للسياق، والتحدث في جمل تامة. تجنب تكرار بعض الكلمات أو التعابير التي لا ضرورة لها. توظيف أدوات الربط المناسبة. التنوّع في استخدام الأساليب اللغوية في أثناء الحديث.
٢. الأداء الصوتي	التحدث بصوت واضح ومناسب من حيث السرعة والارتفاع. توظيف النبر والتنغيم توظيفا سليما. إتقان الوقوف وفقا للموقف، بدء الحديث وانتهاؤه بنغمة مناسبة.
٣. الأداء الإشاري	التواصل بصريا مع الجمهور. توظيف لغة الجسد: الإيماءات والإشارات، وتعبيرات الوجه، بصورة مناسبة. اهتمام المتحدث بالموقف واحترامه له، وعدم الإتيان بحركات مشتتة جسدية أو صوتية. عدم إظهار القلق أو التوتر في أثناء الحديث.
٤. الأداء الإلقائي	التحدث بسلاسة وعدم التوقف إلا في مواقف الوقف السليمة. التحدث من الذاكرة، وعدم القراءة من الأوراق أو من شرائح العرض. التحدث بتلقائية، بحيث لا يظهر وكأنه يحفظ كلامه، أو يردده أمام الجمهور. الالتزام بالوقت المحدد للحديث بدقة.

على أنه تجدر الإشارة إلى أن هناك مفاهيم تطال الأداء الصوتي يجمل بالمعلم تدريب الطلاب عليها، أهمها:

- التنغيم: وهو موسيقى الكلام، ويظهر على صورة ارتفاعات أو انخفاضات أو تنويعات موسيقية؛ فالكلام لا يُلقى على مستوى واحد، ونغمات الكلام تتغير وفقا للموقف والحالة النفسية. وهذا التلوين الموسيقي يعطي الكلام روحا

ويكسبه معنى، كما يعدّ عاملا مهما من عوامل توضيح المعاني وتفسيرها، وتمييز أنماط الكلام بعضها من بعض (بشر، ٢٠٠٠، ص ٥٣٣).

- النبر: إبراز مقطع من المقاطع في الكلمة أو الجملة عن طريق قوة ضغط الهواء المصاحبة للعملية الصوتية واستمراره وارتفاعه، ويلاحظ أن أعضاء النطق تكون أكثر نشاطا عند النطق بهذا المقطع المنبور (البركاوي، ٢٠٠٤، ص ١٨٨).

توصيف مستويات أداء المعايير العامة:

ثمة أربعة مستويات للأداء، هي: متميز، وجيد، ومتوسط، وضعيف. ويمكن للمشتغلين في التقييم أن يختاروا عددا آخر من المستويات، وأن يطلقوا عليها مسميات أخرى، مثل: (نموذجي، ممتاز، مرض، ضعيف، غير مستوف)، أو (ممتاز، جيدا جدا، جيد، متوسط، مقبول، ضعيف) ... الخ. ويمكن كذلك أن تستخدم الأرقام، مثل: ١، ٢، ٣، ٤. فالمسألة خاضعة برمتها لتقدير من يصمم مستويات الأداء.

الجدول (٦): توصيف مستويات الأداء اللغوي

متميز	جيد	متوسط	ضعيف
يستخدم الفصحى من غير تكلّف، ويضبط أواخر الكلم ضبطا صحيحا. ينتقي المفردات المعبّرة عن الموضوع، ويختار الجمل والتعبيرات المناسبة للسياق، يتحدث في جمل تامة المعنى.	يستخدم الفصحى في أغلب المواقف. يضبط أغلب أواخر الكلم ضبطا صحيحا. وأغلب مفرداته معبّرة عن الموضوع. أغلب الجمل والتعبيرات مناسبة للموضوع. وأغلب جمله تامة المعنى.	يراوح بين الفصحى والعامية. يضبط بعض أواخر الكلم ضبطا سليما، ويلجأ غالبا إلى التسكين. بعض مفرداته وجمله وتعبيراته لا تتناسب والموضوع الذي يطرحه. وبعض جمله ركيكة، وبعض جمله غير تامة المعنى. يوظف بعض أدوات الربط.	يغلب عليه الحديث بالعامية، وكذلك التحدث ببعض الكلمات الأجنبية. لا يضبط أواخر الكلم. ولا ينتقي المفردات المناسبة، وأغلب جمله وتعبيراته غير مناسبة للموضوع. وأغلب تراكيب جمله ركيكة، وغير تامة المعنى.

متميز	جيد	متوسط	ضعيف
يتجنب تكرار بعض الكلمات أو التعابير التي لا ضرورة لها. يوظف أدوات الربط المناسبة. ينوّع في استخدام الأساليب اللغوية في أثناء الحديث.	يكرر بعض الكلمات والتعابير التي لا ضرورة لها. غالبا ما يوظف أدوات الربط المناسبة. غالبا ما ينّوع في استخدام الأساليب اللغوية أثناء الحديث.	يغلب عليه تكرار الكلمات والتعابير والجمل. يوظف أداوت الربط في بعض أجزاء الحديث. لا ينوّع في الأساليب اللغوية إلا في بعض المواقف.	معجمه اللفظي محدود؛ فيلجأ إلى تكرار الكلمات والجمل. لا يستخدم أداوت الربط بشكل صحيح. ولا ينوع في استخدام الأساليب اللغوية.

أما مستوى الأداء الصوتي، فيمكن أن توصَّف مستوياته على نحو ما يوضح الجدول (٧).

الجدول (٧): توصيف مستويات الأداء الصوتي

متميز	جيد	متوسط	ضعيف
يتحدث بصوت واضح ومناسب من حيث السرعة والارتفاع. يوظف النبر والتنغيم توظيفا سليما. يحسن الوقوف وفقا للموقف، ويبدأ حديثه وينهيه بنغمة مناسبة.	يتحدث بصوت واضح ومناسب من حيث السرعة والارتفاع في أغلب أجزاء الحديث. يوظف النبر والتنغيم في أغلب حديثه. غالبا ما يحسن الوقوف طبقا للموقف. وغالبا ما يبدأ حديثه وينهيه بنغمة مناسبة.	يتحدث بصوت واضح ومناسب من حيث السرعة والارتفاع في بعض أجزاء الحديث. ويوظف النبر والتنغيم في بعض جوانب حديثه. لا يحسن الوقوف طبقا للموقف إلا في بعض المواطن. وغالبا لا يبدأ حديثه وينهيه بنغمة مناسبة.	لا يتحدث بصوت واضح ومناسب من حيث السرعة والارتفاع في أغلب أجزاء الحديث. لا يوظف النبر والتنغيم في جميع جوانب حديثه. لا يحسن الوقوف طبقا للموقف، ولا يبدأ حديثه أو ينهيه بنغمة مناسبة.

ويشير الجدول (٨) إلى مستويات الأداء الإشاري.

الجدول (٨): مستويات الأداء الإشاري

متميز	جيد	متوسط	ضعيف
يتواصل بصريا مع الجمهور. يوظف الإيماءات والإشارات، وتعبيرات الوجه، بصورة مناسبة. يُظهر اهتمامه واحترامه للموقف، ولا يأتي بحركات مشتتة جسدية أو صوتية. لا يُظهر قلقا أو توترا في أثناء الحديث.	يتواصل بصريا مع الجمهور في أغلب المواقف. وغالبا ما يوظف الإيماءات والإشارات، وتعبيرات الوجه، وفقا للموقف. وفي أغلب أجزاء العرض يبدي احترامه واهتمامه، وغالبا لا يأتي بحركات مشتتة جسدية أو صوتية. غالبا لا يظهر قلقا أو توترا أثناء العرض.	يتواصل بصريا مع الجمهور في بعض المواقف. لا يوظف الإيماءات والإشارات وتعبيرات الوجه إلا في بعض المواقف، وأحيانا لا يبدي اهتمامه واحترامه للموقف، وقد يأتي ببعض الحركات المشتتة صوتية كانت أم جسدية. قد يظهر عليه التوتر والانفعال في بعض المواقف.	لا يتواصل بصريا مع الجمهور. لا يوظف الإيماءات والإشارات، وتعبيرات الوجه في أغلب المواقف، ولا يبدي اهتماما واحتراما واضحين، وقد يأتي ببعض الحركات المشتتة جسدية أو صوتية. يظهر مزيدا من التوتر والقلق في أغلب المواقف.

أخيرا، يوضح الجدول (٩) مستويات الأداء الإلقائي

الجدول (٩): مستويات الأداء الإلقائي

متميز	جيد	متوسط	ضعيف
حديثه سلس ومتدفق؛ فلا يتوقف إلا في مواقف الوقف السليمة.	يغلب على حديثه السلاسة والتدفق، وربما يتوقف وقوفا غير مسوَّغ في بعض الأحيان.	يظهر على حديثه بعض التردد، وقد يتوقف من غير مسوِّغ ثم يعاود الحديث.	لا يتحدث بسلاسة وتدفق، ويسود حديثه توقف غير مسوَّغ.

حديثه من الذاكرة، ولا يقرأ من الأوراق أو من شرائح العرض. يتحدث بتلقائية، ولا يظهر أنه يحفظ كلامه، أو يردده أمام الجمهور. يلتزم بالوقت المحدد للحديث بدقة.	غالبا لا يقرأ من الأوراق أو شرائح العرض، وربما يقرأ من بعض القصاصات. يتحدث بتلقائية في أغلب المواقف، وغالبا لا يبدي رتابة في الحديث إلا في بعض المواقف. غالبا يلتزم بالوقت المحدد للحديث.	يراوح بين القراءة والحديث من الذاكرة، فيقرأ حينا ويتحدث حينا آخر. عندما يتحدث من الذاكرة يظهر عليه الحفظ، وعدم التحدث بتلقائية. غالبا لا يلتزم بالوقت المحدد للحديث، وربما ينهي حديثه في مدة أقل أو أكثر من الوقت المحدد.	يعتمد في أغلب حديثه على القراءة من الأوراق أو من شرائح العرض. لا يتحدث بتلقائية، لأنه يقرأ أكثر مما يتحدث. وقد يعتري قراءته أخطاء لغوية كثيرة. وفي الأغلب لا يلتزم بالوقت المحدد.

على أنه يجمل القول إن تحديد الوزن النسبي لكل معيار من المعايير السابقة قد يختلف من أستاذ إلى آخر، ومن مؤسسة تعليمية إلى أخرى، ويرجع ذلك الاختلاف إلى أمرين، الأول: اختلاف مخرجات المهارة، والثاني: الغاية من قياس المهارة. ومن ثم، يمكن لكل أستاذ أو مؤسسة تحديد الأوزان النسبية وفقا لهذين المتغيرين. وفي ضوء خبرتي في تدريس مهارة التحدث لطلاب اللغة العربية على المستويين المدرسي والجامعي، فإني أرى أن تخصيص ما نسبته من ٤٠٪ إلى ٥٠٪ من الدرجة الكلية لتكون للمعايير العامة أمر مقبول جدا.

ثانيا: المعايير الخاصة بأنشطة التحدث

تقدم القول إن ثمة أنشطة عديدة لمهارة التحدث، أهمها العروض التقديمية، وحلقات النقاش، والمناظرات، والخطب الارتجالية، ولعب الأدوار. وفي هذه الجزئية ستحدد معايير كل نشاط ومؤشرات الأداء التي يقاس في ضوئها النشاط.

(١) العرض التقديمي:

في عرض تقديمي ما، يكون معيارا المحتوى واستخدام الوسائط المناسبة هما الأهم، ويرتبط بالمعيار الأول أي المحتوى الطريقة التي نظم المتحدث محتوى كلامه، ويشير الجدول (١٠) إلى ماهية هذين المعيارين.

الجدول (٠١): المعايير ومؤشرات الأداء في العرض التقديمي

المعيار (محكّات التقييم)	مؤشر الأداء
١. المحتوى والتنظيم	مقدمة العرض وخاتمته، تغطية جوانب الموضوع، الأدلة والبراهين، التسلسل المنطقي، المراجع الداعمة.
٢. تقنيات الوسائط	مناسبة الوسائط للموضوع، علاقة الوسائط بالموضوع، وتأثيرها في الجمهور. تنوّع الوسائط ومدى مناسبتها للموضوع (بور بوينت، صور، خرائط، تسجيلات، أفلام، ...)، تأثيرها الإيجابي في الجمهور.

ويضع الجدول (١١) توصيفا مفصلا لمستويات الأداء لهذين المعيارين

الجدول (١١): توصيف مستويات الأداء الخاصة بالعرض التقديمي

محك التقييم	متميز	جيد	متوسط	ضعيف
(١) المحتوى والتنظيم	يمتاز العرض بمقدمة واضحة، وخاتمة تظهر النتائج أو التوصيات، أو تلخص الأفكار.	مقدمة العرض وخاتمته واضحتان، ولكن ينقصهما بعض العناصر.	مقدمة العرض وخاتمته غير واضحتين ولا تعبران بدقة عن الموضوع.	يخلو العرض من المقدمة والخاتمة.

محك التقييم	متميز	جيد	متوسط	ضعيف
	يُغطي العرض الموضوع، ويُحيط به من جميع جوانبه. ويعرض الأفكار بوضوح، ويقدّم معلومات صحيحة ودقيقة عن الموضوع. يُقدّم أدلة وأمثلة واستشهادات مناسبة تخدم المضمون. أجزاء العرض مرتبة ترتيبا منطقيا، وينتقل بسلاسة من فكرة إلى أخرى، بعيدا عن التكرار، أو الحشو المخل. يُدّعم الأفكار بالمراجع الإضافية.	يُغطي العرض أغلب جوانب الموضوع، والأفكار واضحة إلى حد كبير. أغلب المعلومات صحيحة. يُقدّم أدلة وأمثلة واستشهادات لأغلب الأفكار. أجزاء العرض في أغلبها متسلسلة ومرتبة تريبا منطقيا، يبتعد عن التكرار والحشو في أغلب أجزاء العرض. يُدعّم أغلب أفكاره بمراجع إضافية تخدم الموضوع.	يُغطي العرض بعض جوانب الموضوع ويُغفل بعضها الآخر. بعض المعلومات صحيحة، وبعضها الآخر يحتاج إلى تحقق. يُقدّم بعض الأدلة والأمثلة، وبعضها غير مرتبط بالموضوع. بعض أجزاء العرض مترابط، وبعضها الآخر يفتقر إلى التسلسل. هناك بعض الحشو والتكرار. أغلب المراجع ليست ذات صلة بالموضوع.	لا يُغطي العرض أغلب جوانب الموضوع، ويُغفل كثيرا منها. الأفكار غير واضحة، والمعلومات المقدمة غير موثّقة، ومشكوك بصحتها. لا يُقدّم أدلة أو أمثلة تعزز مضمون العرض. الأفكار غير مدعمة بالمراجع الإضافية.

محك التقييم	متميز	جيد	متوسط	ضعيف
(٢) تقنيات الوسائط	يستخدم وسائط مناسبة للموضوع (بور بوينت، صور، خرائط، تسجيلات، أفلام، ...) جميع الوسائط المستخدمة لها علاقة مباشرة بالموضوع، ولها تأثير إيجابي في الجمهور.	أغلب الوسائط التي يستخدمها في العرض مناسبة للموضوع. وهي في أغلبها ذات صلة بالموضوع، وتحدث-إلى حد كبير- تأثيرا إيجابيا لدى الجمهور.	بعض الوسائط التي يستخدمها غير مناسبة للعرض، وصلة بعضها بالموضوع غير مباشرة، وغالبا لا تحدث تأثيرا إيجابيا لدى الجمهور.	لا يستخدم وسائط في العرض. قد يستخدم بعض الوسائط ولكنها غير ذات صلة بالموضوع، وقد يكون تأثيرها سلبيا في الجمهور.

(٢) حلقة النقاش:

أما حلقات النقاش، فإن المعايير الأهم هي المحتوى وآلية تنظيم، وأدبيات الحوار، والعمل الجماعي داخل الحلقة النقاشية الواحدة. (الجدول(١٢))

الجدول (١٢): المعايير ومؤشرات الأداء في حلقة النقاش

المعيار	مؤشر الأداء
١. المحتوى والتنظيم	الأفكار وتدعيمها، التعقيب على آراء الآخرين. الإجابة عن أسئلة الجمهور
٢. أدبيات الحوار	أخلاقيات الحوار، حسن الإصغاء، إظهار الاهتمام بالمتحدثين الآخرين، تقبل آراء الجمهور.
٣. العمل الجماعي	التعاون مع مدير الحلقة، توزيع الأدوار، تقسيم الوقت، حسن التنظيم والإخراج.

ويمكن أن يوصف كل أداء وفق المستويات الآتية الواردة في الجدول (١٣)

الجدول (١٣): توصيف مستويات الأداء الخاصة بحلقة النقاش

محك التقييم	متميز	جيد	متوسط	ضعيف
(١) المحتوى والتنظيم	الأفكار التي يطرحها واضحة ودقيقة، وتغطي جميع جوانب الموضوع، مما ينبئ عن فهم عميق للمحور الذي يناقشه. المعلومات التي يقدمها صحيحة ودقيقة وموثّقة، ويُدعّمها بالأدلة والشواهد والقرائن. يُعقّب على الآراء التي يطرحها باقي أعضاء المجموعة مما يعمّق من فهم الفكرة ويزيدها وضوحا. إجاباته عن أسئلة الجمهور ومداخلاتهم صحيحة تدل على فهمه للموضوع.	أغلب الأفكار التي يطرحها واضحة، وتغطي أغلب جوانب الموضوع، وتظهر إلى حد كبير فهمه للمحور الذي يناقشه. وأغلب معلوماته صحيحة وموثّقة. ويُدعّم أغلبها بالأدلة والشواهد. يُعقّب على أغلب الآراء بمعلومات صحيحة تُعمّق من فهم الفكرة. يجيب عن أغلب أسئلة الجمهور إجابات صحيحة.	الأفكار التي يتناولها تراوح بين الوضوح والغموض، وأفكاره لا تغطي بعض جوانب الموضوع، مما يُظهر قلقا في فهمه للمحور الذي يناقشه. يُقدّم بعض الأدلة والشواهد، ولكنها غير كافية. يُعقّب على بعض الآراء التي يطرحها أعضاء المجموعة، ولكن لا يضيف تعقيبه فهما أعمق للفكرة. يُجيب عن بعض أسئلة الجمهور، ويُهمل بعضها الآخر، وأحيانا تكون إجاباته غير دقيقة.	الأفكار التي يُقدّمها غير واضحة، وقاصرة عن تغطية المحور الذي يناقشه، مما يظهر عدم فهمه للموضوع. لا يُقدّم أدلة أو شواهد يُدعّم فيها أفكاره. لا يُعقّب على آراء زملائه في المجموعة. ولا يُجيب عن أسئلة الجمهور، أو يُجيب عن بعضها، وغالبا ما تكون إجاباته غير صحيحة.

محك التقييم	متميز	جيد	متوسط	ضعيف
(٢) أدبيات الحوار	يلتزم بأخلاقيات الحوار من حيث: حسن الإصغاء إلى الآخرين، وعدم مقاطعتهم، واحترام الرأي الآخر، وينظر للمتحدث الآخر. يستخدم عبارات المجاملة. يتجنب إظهار ضجره بالمتحدثين الآخرين، كما يظهر اهتمامه بما يطرح من آراء في أثناء النقاش. يتقبل تعقيبات الجمهور أو انتقاداتهم بسعة صدر.	يلتزم بأغلب أخلاقيات الحوار من حيث: حسن الإصغاء إلى الآخر، وعدم المقاطعة، واحترام الرأي الآخر، ينظر للمتحدث الآخر. غالبا ما يستخدم بعض عبارات المجاملة. يتجنب إظهار ضجره بالمتحدثين الآخرين، كما يظهر اهتمامه بما يطرح من آراء في أثناء النقاش في أغلب المواقف. وغالبا ما يتقبل تعليقات الجمهور أو انتقاداتهم.	يلتزم ببعض أخلاقيات الحوار ويغفل بعضها الآخر، فقد ينصت لبعض الأفكار، وينشغل عن أخرى، وربما لا يبدي اهتماما ببعض الأفكار المطروحة. لا يستخدم عبارات المجاملة إلا في بعض المواقف. وأحيانا يبدي ضجره ببعض الآراء المخالفة، كما لا يبدي احتراما للمتحدثين الآخرين في كثير المواقف. يظهر بعض الانفعال إزاء آراء الجمهور أو انتقاداتهم.	لا يلتزم بأخلاقيات الحوار في أثناء النقاش، وكثيرا ما يقاطع زملاءه في المجموعة، ولا ينصت لآرائهم، وكثيرا ما يظهر ضجره ببعض الآراء المخالفة له، ولا يستخدم عبارات المجاملة، ولا يظهر اهتمامه وحماسه لما يطرح من أفكار. يبدو عليه الانفعال إزاء آراء الجمهور أو انتقاداتهم.

محك التقييم	متميز	جيد	متوسط	ضعيف
(٣) العمل الجماعي	يتميز عمل المجموعة بالإعداد المسبق والمتقن. يتقن مدير الجلسة دوره في توزيع الأدوار وتبادلها، كما تُظهر المجموعة حسن استغلالها للوقت، وتتميز المجموعة بحسن التنظيم والإخراج.	يبدو الإعداد المسبق لموضوع النقاش واضحا لدى أغلب أعضاء المجموعة. يتقن مدير الجلسة توزيع الأدوار في أغلب المواقف، كما يستغل أغلب أعضاء المجموعة الوقت المحدد لهم. بصورة عامة التنظيم والإخراج مقبولان إلى حد كبير.	لم تظهر المجموعة إعدادا مناسبا لحلقة النقاش في كثير من المواقف. ولم يكن مدير الجلسة موفقا في بعض المواقف من توزيع الأدوار بين الأعضاء. كما أن استغلال الوقت من بعض الأعضاء لم يكن مناسبا. بصورة عامة لم يكن التنظيم والإخراج مقبولين.	تبدي المجموعة قصورا واضحا في الإعداد لموضوع النقاش، ولم يحسن مدير الجلسة توزيع الأدوار في أغلب المواقف. كما لم يكن الوقت مستغلا لدى أغلب أعضاء المجموعة. بصورة عامة تظهر المجموعة سوء تنظيم وإخراج

ملحوظة:

- تقيّم درجات أعضاء المجموعة في النشاط بشكل منفصل.
- تقدّر درجة العمل الجماعي بالتساوي لجميع أعضاء المجموعة، وذلك لتضامنهم جميعا في إعداد حلقة النقاش وتنظيمها وإخراجها.

(٣) المناظرة:

المناظرة من أنشطة التحدث المهمة جدا، لما لها من أثر في تحسين لغة الطالب وتنمية تفكيره، فهي تحتاج دائما إلى إعداد حجج قوية، وسرعة بديهة، مع التزام كبير بأدبيات الحوار والنقاش. وعلى هذا، فإن المعايير التي تؤخذ بالحسبان عند بناء قائمة معايير

وصفية لقياس المناظرة ستطال من غير شك حسن التعريف بموضوع المناظرة، والقدرة على استعمال الحجج المناسبة والرد على حجج الطرف الآخر، والقدرة على العمل بروح جماعية، ثم مراعاة آداب المناظرة، ويشير الجدول (١٤) إلى هذه المعايير

الجدول (١٤): المعايير ومؤشرات الأداء في المنتظرة

المعيار	مؤشر الأداء
١. التعريف بموضوع المناظرة	فهم الموضوع والقضايا المتصلة به.
٢. الحجج وتفنيد حجج الخصم	حجج التأييد (مدى منطقيّتها وقوتها). تفنيد حجج الخصم (الأساس المنطقي الذي يتكئ عليه في التفنيد).
٣. العمل الجماعي وإدارة الوقت	توزيع الأدوار، إدارة الوقت.
٤. آداب المناظرة	الالتزام بآداب المناظرة، تقبل النتيجة.

وتوصَّف مستويات الأداء الخاصة بكل معيار على النحو الآتي، الجدول (١٥)

الجدول (٥١): توصيف مستويات الأداء الخاصة بالمناظرة

محك التقييم	متميز	جيد	متوسط	ضعيف
(١) التعريف بموضوع المناظرة	يبدي فهما عميقا بالقضية المثارة، ويحيط بها من جميع جوانبها، ويعرض ما يتصل بها من مصطلحات ومفاهيم.	يبدي فهما لأغلب جوانب القضية المثارة، ويحيط بأغلب جوانبها. ويعرض أغلب المفاهيم والمصطلحات المتصلة بها.	يبدي فهما محدودا للقضية المثارة، ولم يحط بجميع جوانبها. لم يعرض لكثير من المصطلحات والمفاهيم المتصلة بها.	لا يبدي فهما واضحا بالقضية المثارة، ويغفل كثيرا من جوانبها، ولم يعرض ما يتصل بها من مصطلحات ومفاهيم. مما ينبئ عن سوء إعداده وتحضيره.

محك التقييم	متميز	جيد	متوسط	ضعيف
(٢) الحجج وتفنيد حجج الخصم	حججه قوية، ومتماسكة ومنطقية، ويدعّمها بالأدلة والبراهين والقرائن. يفنّد حجج الخصم، ويردّ عليها ويشكك بها بمنطق وبرهان.	أغلب حججه قوية، ومتماسكة، ويقدّم أدلة وبراهين كافية لأغلب حججه. يفند أغلب حجج الخصم، ويرد على أغلبها وقد يعجز عن بعضها.	يراوح بين عرض حجج مقبولة وأخرى ضعيفة، كما أنه لم يقدّم أدلة كافية ومقنعة لحججه. يفنّد بعض حجج الخصم، ويعجز عن تفنيد أخرى، وقد لا يعتمد على البراهين والأدلة في تفنيد الحجج.	حججه ضعيفة وغير متماسكة، وتفتقر إلى المنطقية، ولا يدعمها بالأدلة والبراهين. لم يتمكن من تفنيد حجج الخصم. أو أن تفنيده كان ضعيفا ويفتقر إلى المنطق.
(٣) العمل الجماعي وإدارة الوقت	توزيع الأدوار وتبادلها في عرض الموضوع والرد على الحجج منسق ومتناغم بين أعضاء المجموعة. وتبدو المجموعة متماسكة في عرض القضية. يظهر أعضاء المجموعة حسن استغلال الوقت في تقديم حججهم، والرد على الخصم.	توزيع الأدوار وتبادلها بين أعضاء المجموعة كان مقبولا في أغلب المواقف. وتبدو المجموعة متماسكة إلى حد كبير في عرض القضية. غالبا ما يظهر أعضاء المجموعة حسن استغلال الوقت في تقديم حججهم، والرد على الخصم.	توزيع الأدوار وتبادلها بين أعضاء المجموعة لم يكن مقبولا في أغلب المواقف. تبدو المجموعة مفككة في كثير من المواقف. لم يظهر أعضاء المجموعة حسن استغلال الوقت في تقديم حججهم والرد على الخصم إلا في بعض المواقف.	توزيع الأدوار وتبادلها بين أعضاء المجموعة لم يكن موفقا في جميع المواقف. كذلك تبدو المجموعة مفككة في عرض القضية في أغلب المواقف. كما لم يحسن أعضاء المجموعة استغلال الوقت المحدد في تقديم حججهم والرد على الخصم.

محك التقييم	متميز	جيد	متوسط	ضعيف
(٤) آداب المناظرة	يلتزم بآداب المناظرة مثل: احترام الخصم، وعدم رفع الصوت، وعدم المقاطعة، والالتزام بدوره في الكلام، ولا يظهر ضجره بآراء الخصم. يلتزم بقوانين المناظرة. يستخدم كلمات المجاملة مع الخصم. يتقبل نتيجة المناظرة برحابة صدر.	يلتزم بآداب المناظرة في أغلب المواقف، مثل عدم رفع الصوت، وتقبل الرأي الآخر، وعدم المقاطعة. درجة التزامه بقوانين المناظرة مقبولة إلى حد كبير. يستخدم كلمات المجاملة في أغلب المواقف. وغالبا ما يتقبل نتيجة المناظرة.	يلتزم ببعض آداب المناظرة ويُغفل أخرى، فقد يبدو عليه الضجر بآراء الخصم، وربما يرفع صوته أو يقاطع. درجة التزامه بقوانين المناظرة مقبولة إلى حد ما. غالبا لا يستخدم كلمات المجاملة إلا ما ندر. يتقبل نتيجة المناظرة، مبديا اعتراضه على بعض النقاط.	لا يلتزم بأغلب آداب المناظرة، وقد يبدو منه بعض السلوكيات غير المحمودة مثل: المقاطعة، ورفع الصوت، وإظهار الضجر بآراء الآخرين. لا يلتزم بقوانين المناظرة. لا يستخدم كلمات المجاملة المعهودة في أثناء المناظرة. كما لا يظهر تتقبلا واضحا لنتيجة المناظرة.

(٤) الخطبة (الكلمة) الارتجالية:

الارتجال مهارة دالة على قدرة عالية من التواصل اللغوي، ويمكن أن يستعمل الارتجال لإلقاء كلمة في مناسبة ما، أو خطبة عن موضوع معين، ولا شك في أن مضمون الخطبة (أو الكلمة) وطريقة تنظيمها هما المعياران الأهم الواجب النظر فيهما عند قياس هذا النشاط. (الجدول(١٦))

المعايير، ومؤشرات الأداء:

المعيار	مؤشر الأداء
١. مضمون الخطبة	أهمية الموضوع، ومدى مناسبته لجمهور المستمعين؛ الإحاطة بالموضوع، وتضمينه معلومات صحيحة؛ تدعيم الموضوع بالأمثلة والاستشهادات الدالة.
٢. تنظيم الخطبة	تحية الجمهور، بدء الخطبة/ الكلمة، مقدمة الخطبة/ الكلمة وخاتمتها تسلسل الأفكار وتماسكها، وسلاسة الانتقال.

ويوضح الجدول (١٦) مستويات الأداء المتعلقة بهذه المعايير

الجدول (١٦): توصيف مستويات الأداء الخاصة بالخطبة (الكلمة):

محك التقييم	**متميز**	**جيد**	**متوسط**	**ضعيف**
(١) مضمون الخطبة/ الكلمة	موضوع الخطبة بالغ الأهمية للجمهور. تراعي الخطبة طبيعة الجمهور. تغطي الخطبة الموضوع من مختلف جوانبه بإيجاز غير مخل. تقدم معلومات صحيحة ودقيقة، مؤيدة بالأمثلة والاستشهادات الدالة.	موضوع الخطبة مهم للجمهور. ويراعي طبيعة الجمهور إلى حد كبير. تغطي الخطبة أغلب جوانب الموضوع. كما أن أغلب الأفكار صحيحة ومؤيدة بالأمثلة والاستشهادات.	موضوع الخطبة متوسط الأهمية للجمهور. تراعي الخطبة طبيعة الجمهور إلى حد ما. تغطي الخطبة بعض جوانب الموضوع، وتغفل جوانب أخرى. ثمة إيجاز مخل أو إطناب ممل في الخطبة. وهناك بعض الأدلة المؤيدة.	موضوع الخطبة يشكل اهتماما ثانويا للجمهور. لم تغط الخطبة أغلب جوانب الموضوع، وتفتقر إلى المعلومات الضرورية. ثمة إيجاز مخل في الخطبة، كما تفتقر إلى الأمثلة والاستشهادات المؤيدة.

محك التقييم	متميز	جيد	متوسط	ضعيف
(٢) تنظيم الخطبة/ الكلمة	بدأت الخطبة بتحية الجمهور، وجاءت البداية لافتة وجاذبة. تضمنت المقدمة غرض الخطبة. الأفكار متسلسلة وواضحة ويمكن متابعتها بسهولة. اشتملت على خاتمة قوية تركز على رسالة الخطبة وغرضها.	بدأت الخطبة بتحية الجمهور، وكانت البداية لافتة وجاذبة إلى حد كبير. تضمنت المقدمة غرض الخطبة. أغلب الأفكار جاءت متسلسلة ويمكن متابعتها. ركزت الخاتمة على غرض الخطبة إلى حد كبير.	بدأت الخطبة بتوجيه تحية مقتضبة إلى الجمهور، ولكن البداية لم تكن جاذبة. ولم يظهر بوضوح غرض الخطبة في المقدمة. هنالك ارتباك في تسلسل بعض الأفكار، مما يصعّب متابعتها. رسالة الخطبة لم تظهر بوضوح في الخاتمة.	لم تبدأ الخطبة بتحية الجمهور. كما أن المقدمة غير ذات صلة بجوهر الموضوع. الأفكار غير منظمة، وغير متسلسلة. خاتمة الخطبة غير مؤثرة، ولا تظهر هدف الخطبة ورسالتها.

(٥) لعب الأدوار/ المحاكاة:

يعول التربويون على المحاكاة ولعب الأدوار في عملية التعلم. وفي التحدث، يمكن للعب الأدوار أن يكون نشاطا ذا دلالة يمارس فيه المتحدث دورشخصية معينة بما يقتضيه هذا من فهم الدور المتقمَّص. ويشير الجدول (١٧) إلى المعايير التي ينبغي مراعاتها عند قياس لعب الأدوار من حيث هو نشاط من أنشطة التحدث.

الجدول (١٧): المعايير ومؤشرات الأداء في لعب الأدوار

المعيار	مؤشر الأداء
١. فهم دور الشخصية التي يتقمصها	يبدي فهما عميقا لدور الشخصية التي يتقمصها من حيث: المنصب الذي تشغله، والمواقف التي تتبناها، وعدم الخروج عن إطارها.
٢. بيان الرأي، وطرح الأسئلة، واتخاذ الموقف	فهم موضوع المحاكاة والإعداد المسبق له، التعبير بوضوح عن رأي الشخصية التي يتقمصها، طرح الأسئلة على الآخرين ضمن حدود القضية، حسن الإصغاء للآخرين، والرد على أسئلتهم ومداخلاتهم، اتخاذ موقف واضح، مبني على حجج وأدلة مقنعة.
٣. العمل الجماعي والالتزام بقوانين المحاكاة	توزيع الأدوار؛ الالتزام بالوقت، وحسن التنظيم والإخراج.

وتوصف مستويات الأداء المتعلقة بهذه المعايير على النحو الآتي، الجدول (١٨)

الجدول (١٨): توصيف مستويات الأداء الخاصة بالمحاكاة:

محك التقييم	متميز	جيد	متوسط	ضعيف
(١) فهم دور الشخصية التي يتقمصها	يبدي فهما عميقا لدور الشخصية التي يتقمصها، ولا يخرج عن حدودها في جميع مواقف المحاكاة.	يبدي فهما واضحا لدور الشخصية التي يتقمصها، ولا يخرج عن حدودها في أغلب مواقف المحاكاة.	يبدي فهما مقبولا لدور الشخصية التي يتقمصها، ويخرج عن حدودها في بعض مواقف المحاكاة.	لا يبدي فهما واضحا لدور الشخصية التي يتقمصها، ويخرج عن حدودها في أغلب مواقف المحاكاة.

محك التقييم	متميز	جيد	متوسط	ضعيف
(٢) بيان الرأي، وطرح الأسئلة، واتخاذ الموقف	يعبّر عن رأيه في القضية المطروحة بدقة ووضوح. يطرح أسئلة على الآخرين تتصل بالقضية، وتتسم بالدقة. يجيب عن أسئلة المشاركين بدقة، ويعلّق على آرائهم. يحسن الإنصات إلى آراء الآخرين، ويبدي اهتماما بمواقفهم، يبني عليها موقفه من القضية مشفوعا بالأدلة والحجج القوية المقنعة.	يعبّر عن رأيه في القضية المطروحة بوضوح مقبول. يطرح أسئلة على الآخرين أغلبها متصل بالقضية. يجيب عن أغلب أسئلة المشاركين، ويعلّق على آرائهم. يحسن الإنصات إلى أغلب الآراء، ويبدي اهتماما بمواقف الآخرين في أغلب المواقف، ويبني عليها موقفه من القضية مدعما بأدلة وحجج مقبولة إلى حد كبير.	يعبّر عن رأيه في القضية المطروحة، ولكن مع بعض الغموض. يطرح أسئلة على الآخرين، بعضها ذو صلة، والآخر غير ذي صلة بالقضية. يجيب عن بعض أسئلة المشاركين، وبعض إجاباته غير واضحة، ويعتريها الغموض. ويعلّق على بعض آرائهم. لا يحسن الإنصات إلا في بعض المواقف، ولا يدقق كثيرا في مواقف الآخرين، مما ينعكس على موقفه من القضية. وموقفه المعلن غير مؤيد بحجج قوية أو مقنعة للآخرين.	لا يعبر عن رأيه في القضية المطروحة بوضوح، ولا يمكن للمستمعين فهم موقفه. يطرح بعض الأسئلة على الآخرين، ولكن أغلبها غير ذي صلة بالقضية. لم يجب عن أغلب أسئلة المشاركين، ولم يعلّق على آرائهم، أو أن إجاباته لم تكن دقيقة. لا يحسن الإنصات إلى الآخرين، ولا يبني موقفه من القضية بناء على المواقف الأخرى. كما أن موقفه غير مدعم بأدلة أو حجج مقنعة، أو أن أدلته وحججه ضعيفة وغير مقبولة.

محك التقييم	متميز	جيد	متوسط	ضعيف
(٣) العمل الجماعي والالتزام بقوانين المحاكاة	تبدو المحاكاة قريبة جدا في تمثيلها للواقع. يتميز عمل المجموعة بالإعداد المسبق والمتقن. كما تظهر المجموعة حسن توزيع الأدوار وتبادلها، وحسن استغلال الوقت.	تبدو المحاكاة قريبة إلى حد كبير في تمثيلها للواقع. يبدو الإعداد المسبق لدى أغلب أعضاء المجموعة. وتوزيع الأدوار وتبادلها، واستغلال الوقت مقبول في أغلب المواقف.	تبدو المحاكاة قريبة في بعض المواقف من تمثيل الواقع، وبعيدة في مواقف أخرى. لم تظهر المجموعة إعدادا مناسبا في كثير من المواقف، ولم يكن توزيع الأدوار، واستغلال الوقت مناسبا في بعض الحالات، ويبدو تنفيذ الدور مربكا	تبدو المحاكاة بعيدة في تمثيلها للواقع في أغلب المواقف. تبدي المجموعة قصورا واضحا في الإعداد، وفي توزيع الأدوار، وفي استغلال الوقت. ويبدو الإرباك واضحا في أغلب المواقف.

وبعد، فإنه يمكن القول إن بناء قوائم المعايير الوصفية سيجعل قياس مهارة التحدث ممكنا، ومتى ما سهل قياس هذه المهارة بات الاهتمام بها أوجب وآكد، إذ تقدم بنا القول إن من الأسباب التي أفضت إلى إهمال هذه المهارة هو الحالة المربكة المتعلقة بقياسها، وأغلب الظن أن حالة الإرباك تلك قلصت من أهمية التحدث داخل الغرف الصفية على المستويين المدرسي والجامعي.

ويمكن، في النهاية، أن نورد أهم الاستنتاجات التي تمخضت عن هذه المقاربة، وهي تتمثل بما يأتي:

- التقويم الحقيقي يدل دلالة واضحة على إنجازات الطالب ويقيسها في مواقف حقيقة، فهو يتمحور حول الطالب، ويجعله شريكا فاعلا في العملية التعليمية.
- قياس مهارة التحدث باستخدام المعايير الوصفية تساعد الطلبة على تحديد

الكفايات المطلوب منهم إتقانها، مما يسهم في تحسين أدائهم في مختلف جوانب المهارة.

- تكشف قوائم المعايير الوصفية عن مواطن القوة والضعف لدى الطلبة، مما يدفعهم إلى تعزيز نقاط القوة، ومعالجة جوانب الضعف.
- تساعد قوائم المعايير الوصفية الطالب على تقييم نفسه ذاتيا، كما تساعده في تقييم أداء زملائه في مهام مماثلة.
- تمتاز قوائم المعايير الوصفية بدرجة كبيرة من النزاهة والعدالة والموثوقية، لدى الطالب والمقوّم؛ مما يقلل من درجة الشكّ التي تعتري بعض الطلبة. كما تمتاز بالمرونة والقابلية للتعديل والمراجعة، وتتسم إلى حد كبير بالموضوعية
- تضمن المعايير توحيد أداة القياس في المؤسسة التعليمية الواحدة، وبدرجة عالية من الموثوقية والثبات؛ فعندما يطبق جميع المقومين معايير واحدة، فهذا من شأنه أن يقلل التفاوت بين نتائج الطلبة.
- تحليل النتائج المستندة إلى المعايير يساعد القائمين على العملية التعليمية، والمؤسسات الأكاديمية، في مراجعة المناهج وأساليب التدريس المختلفة؛ لمعالجة جوانب قصور محددة قد يبديها الطلبة أثناء علمية التقييم.
- تتطلب المعايير تدريبا مناسبا من قبل المؤسسات التعليمية لمن يستخدمها من أعضاء هيئة التدريس؛ لضمان تحقيق أعلى درجة من الصحة والموثوقية.
- وتتطلب المعايير إجراء مزيد من الدراسات الميدانية للتثبت من مصداقيتها كأداة فاعلة في قياس كفاءة الطلبة.
- تتميز المعايير بسهولة تطبيقها من خلال برامج الحاسوب المختلفة، وهناك الكثير من الجامعات التي تعتمد على الحاسوب في استخدام المعايير.

المراجع:

العربية

- إبراهيم، عبد العليم (١٩٧٣)، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة.
- أبو العدوس، يوسف مسلم (٢٠١٥)، المهارات اللغوية وفن الإلقاء، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- البركاوي، عبد الفتاح عبد العليم (٢٠٠٤)، مقدمة في علم الأصوات، القاهرة.
- بشر، كمال (٢٠٠٠)، علم الأصوات، دار غريب، القاهرة.
- حرب، ماجد (٢٠١٥)، التربية النقدية، ط١، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن.
- خليل، إبراهيم، والصمادي، امتنان (٢٠١٥). فن الكتابة والتعبير، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- الخويسكي، زين كامل (٢٠٠٩)، المهارات اللغوية: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، دار المعرفة الجامعية، القاهرة.
- طعيمة، رشدي (٢٠٠٩)، المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر، القاهرة.
- عمر، أحمد مختار (٢٠٠٨)، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة.
- عودة، أحمد (٢٠٠٥)، القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الأمل، إربد، الأردن.
- عيد، غادة (٢٠١٢)، القياس والتقويم التربوي، مكتبة الفلاح، الكويت.
- الفريق الوطني للتقويم (٢٠٠٤). استراتيجيات التقويم وأدواته، تاريخ الاسترداد ٢٠١٧، من وزارة التربية والتعليم- الأردن: http://www.moe.gov.jo/Files/
- مجاور، محمد صلاح الدين (١٩٨٣)، تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية: أسسه وتطبيقاته، دار القلم، الكويت.

- مدكور، علي أحمد (٢٠٠٨)، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة.
- يونس، فتحي، والناقة، محمود، ومدكور، علي، وآخران. (١٩٨١). أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، دا رالثقافة، القاهرة.

الإنجليزية

- Brookhart, S. (2013). What Are Rubrics and Why Are They Important? ASCD
- Dikli, S. (2003). Assessment at a distance: Traditional vs. Alternative Assessments. Turkish Online Journal of Distance Education,2(3),13-19
- Goodrich Andrade, H. (1997). Understanding Rubrics. Educational Leadership, 54(4), 14-17.
- Kayi, H. (2006). Teaching Speaking: Activities to Promote Speaking in a Second Language .The Internet TESL Journal, XII (11).
- Kuśnierek, A. (2015). Developing students' speaking skills through role-play. World Scientific News, 1,73-111.
- Mertler, C. A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. Practical Assessment, Research & Evaluation, 7(25),1-8.
- Moskal, B. M. (2000). Scoring rubrics: what, when, and how. Practical Assessment, Research, & Evaluation. 7(5),1-5.
- Stevens, D. D., & Levi, A. (2005). Introduction To Rubrics. Virginia: Stylus Publishing.
- Tompkins, P. K. (1998). Role playing/simulation. The Internet TESL Journal, IV(8).
- Wangsatorntanakhun, J. A. (1997). Designing performance assessments: challenges for three-story intellect. Teaching with internet: Available online: http://www.geocities.com/Athens/Parthenon/8658/
- Wolf, K., & Stevens, l. (2007). The Role of Rubrics in Advancing and Assessing Student Learning. The Journal of Effective Teaching, 7(1), 3-14

الفصل الخامس

العربيَّةُ في عصرِ التكنولوجيا: ازدهارٌ أم اندثار؟

د. خديجة فرحان الحميد
كلية التربية/ جامعة زايد

مقدمة:

لا يخفى على أحد أن التكنولوجيا بأدواتها المتعددة أصبحت جزءا رئيسا في المشهد التربوي العربي، وقد امتدت آثار التكنولوجيا لتشمل طرائق التريس وأنماط التعلم وإدارة الغرف الصفية وإدارة الاختبارات وغيرها من التطبيقات التي لا يُنكَر أثر التكنولوجيا فيها. والحقيقة أن الغاية المرجوة من هذا الاستعمال التكنولوجي في المشهد التربوي هي تحسين تعلم الطلاب ورفع دافعيتهم نحو التعلم، قصدا إلى تحقيق المنشود من الأهداف.

ولما امتد استعمال التكنولوجيا هذه الامتداد، كثرت الدراسات التي بحثت في الآثار التي يتركها هذا الاستعمال، وازدهر من ثم ما بات يُعرَف اليوم بـ «تكنولوجيا التعليم» أو «التكنولوجيا التربوية» (Educational Technology) التي يمكن تعريفها بأنها «التقنيات الفنية العلمية والعملية التي يعتمد عليها المدرس للقيام بواجبه المهني على نحو أفضل» (زمام وسليماني، ٢٠١٣). والحقيقة أن كثيرا من هذا الآثار إيجابية الطابع، فهي توفر العديد من المؤثرات المساعدة التي تسهم بوضوح في تقديم المحتوى الدراسي بشكل مشوق من خلال توظيف الألوان والأصوات والصور الثابتة والمتحركة، خلافاً للطرق والوسائل التعليمية التقليدية.

ووفقا لليفي (Levy,1997) فإن استعمال التكنولوجيا في البيئة الصفية يساعد إلى حد كبير في تعلّم مهارات اللغة، سواء أكانت اللغة الأم، أم اللغة الأجنبية، وتذهب كيننج (Kinning, 2007) إلى القول إن التكنولوجيا تسهم في تحسين مستويات الطلاب في مهارات اللغة الأربع: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة. ومع هذا، فإن سؤالا كبيرا ظلَّ يلحُّ عليّ في أثناء تدريسي مساقات في اللغة العربية والتربية: هل حقا حسَّنت التكنولوجيا داخل الغرف الصفية من تعلُّم الطلاب اللغة على وجه التحديد؟ هل آل الأمر فعلا إلى ازدهار مهارات اللغة؟ أم إلى اندثارها ولو جزئيا؟

والحقُّ أنَّ مردَّ هذا السؤال يعود إلى ما كنت ألْحظه من قصور في كفايات الطلاب القرائية والكتابية، وكنت كثيرًا ما أرى أن تقنية البلاك بورد (وهي مستعملة إلى حد كبير في البيئة التعلمية التي أعمل فيها)، تحول دون أن يمتلك الطلاب فرصًا حقيقية يمارسون بها اللغة تحدثًا وقراءة وكتابة. ذلك أن هذه التقنية كثيرًا ما تمنع الطلاب من

البحث الدؤوب والاستقصاء، فالمادة العلمية عادة ما تكون متضمنة فيها، والواجبات المطلوبة من الطلاب ينجزونها خلف شاشات الحاسوب، بمعزلٍ عن تفاوضات معرفية بينهم وبين معلميهم، أو بينهم وبين أقرانهم، وهذا قلَّل إلى حدٍّ كبير من فرص التحدث بلغة سليمة، ومن فرص تصويب ما يقع الطلاب فيه من أخطاء في أثناء كلامهم.

وكذا الأمر في مهارة الكتابة، فالطلاب يصوِّبون كثيرًا من أخطائهم وفقًا لما يمليه عليهم الحاسوب، من غير أن يعرفوا سبب التصويب، عدا عن الأخطاء التي تتعلق بتركيب الجمل وتنظيم الفقرات، التي لا يستطيع الحاسوب فعل شيء حيالها، وإن كتب المعلم بعض التصويبات المتعلقة به الأخطاء، على البلاك بورد، فإنَّ وقعها لن يكون كما لو أنّ الطالب يسمعها من معلمه وجها لوجه.

وأثر استخدام التكنولوجيا إلى حد كبير في جودة خطوط الطلاب، وذلك جراء اعتمادهم الكلي على الكتابة من خلال الحاسوب، وتردّت لديهم ملكة الخط من حيث هو مهارة قائمة على أسس معينة يسندها شيء من الذائقية الفنية والإحساس المرهف. وقضت «لوحة المفاتيح» على فرص تجويد الخط وتحسينه عند الطلاب، وهو ما يجعلنا نميل إلى القول إن مهارة الخط العربية آيلة إلى الاندثار في ظل الاستعمال التكنولوجي.

غير أنَّ ما قيل يمثِّل انطباعات شخصية قائمة على ملاحظات يومية، ولم يكن معروفا لدي إن كان الطلاب أنفسهم يشعرون بهذا الأمر أم لا. لذا، فقد عمدت إلى مسح بسيطٍ أقف فيه على آراء الطلاب حول استعمال التكنولوجيا في تعلم العربية، وكان السؤال الرئيس في المسح: هل ساعدتك التكنولوجيا في تحسين مهاراتك في اللغة العربية؟

وأورد الطلاب إجابات متنوعة، بيد أنَّ جلَّها تشير إلى آثار إيجابية وسلبية للتكنولوجيا في درس اللغة العربية، فقد قالت إحدى الطالبات «إنَّ التكنولوجيا تؤثر إيجابيًّا في تعلُّم اللغة العربية، بيد أنَّ هذا يعتمد بالدرجة الأولى على طبيعة استعمال الطالب نفسه لها، فقد يستعملها استعمالا جيدًا يعود بالنفع عليه، وقد يسيء استعمالها فلا تتحسن مهاراته اللغوية، بل يمكن أن تتأثر سلبًا». وقال طالب « لقد سهلت عليّ التكنولوجيا كثيرًا في تعلم مهارات اللغة، ولا سيما مهارة الاستماع».

وقسمت إحدى الطالبات أثر التكنولوجيا إلى قسمين؛ الأول الآثار الإيجابية المتمثلة في دور التكنولوجيا في تعليم العربية ولا سيما للناطقين بغيرها، والثاني الآثار السلبية المتمثلة في هيمنة اللغة الإنجليزية على معظم الأدوات التكنولوجية، وأهمها البلاك بورد. وأضافت الطالبة أنَّ التكنولوجيا يمكن أن تفضي بالطلاب إلى العزوف عن مهارات اللغة، فإن أرادوا الكتابة عن شيء بحثوا عنه في المواقع المتخصصة أو على «اليوتيوب»، وسلَّموا بما هو واردٌ من غير فحصٍ أو تمحيصٍ، ونقلوه كما هو من غير معرفة أيِّ مهارةٍ لغويةٍ هم يمارسون.

وتدل إجابات الطلاب على أنَّ التكنولوجيا من غير ريب قد أصبحت جزءًا من تعلمهم اللغة، وأنَّ لها آثارها الإيجابية والسلبية في آن واحد، وهو ما يجعلنا نشكك حقيقية في طبيعة الأثر الذي تتركه التكنولوجيا في تعلم العربية.

هل هي حالة اندثار؟

الحقيقة أنَّ ما قاله الطلاب له صدىً في بعض الدراسات التي بحثت في الآثار الإيجابية والسلبية للتكنولوجيا في تعليم اللغة، ففي حين تؤكد دراسة الجرف (٢٠٠٦) أنَّ التعليم من خلال المقررات الإلكترونية يُسهم في تحسين أداء طالبات الجامعة في مهارة الكتابة، ذهبت دراسة زيدان (٢٠١٥) إلى القول إنَّ هناك كثيرًا من المشكلات التي تحول دون الانتفاع من التكنولوجيا في تدريس العربية، وأنَّ هذه المشكلات منها ما هو متعلِّق بالمعلم ومنها ما هو متعلِّق بالطالب، وبحسب هذه الدراسة فإنَّ التكنولوجيا لم تنجح حتى الآن في محاكاة المواقف الطبيعية للاستعمال اللغوي، أي أنها لم تنجح في تأكيد مبدأ الوظيفة الاتصالية في اكتساب مهارات اللغة.

ومازال الدرس القاعدي (نحوًا وصرفًا) غيرَ معالَجٍ آليًّا كما ينبغي، ومازال يواجه العديد من الإشكاليات التي لم تحسن التكنولوجيا التعاملَ معها، ويقف خلف هذا جملة من الأسباب أهمها إسقاط الحركات في كثير من النصوص العربية، وتعدُّد العلامات الإعرابية وحالات الجواز والتفضيل (زيدان، ٢٠١٥)، عدا عن المشكلات الناجمة عن تعدد الأوجه الإعرابية، وهذه وحدها عقبة يصعب تذليلُها.

والحقَّ أنَّ التكنولوجيا، وعلى وجه التحديد الحاسوب، قد أسهمت في تحسين مهارة القراءة والاستيعاب القرائي والكتابة سواء أكانت موجهة أم حرة، هذا بالإضافة إلى تعليم اللفظ الصحيح ومخارج الحروف والتنغيم الصوتي، وهذا كله إنما يكون من خلال برامج حاسوبية توجد عادة في المختبرات اللغوية، وينضاف إلى ما قيل تلك البرامج الحاسوبية التي أُعدَّت لتنمية مهارة التحدث بالعربية عند الطلاب من خلال الاستماع إلى حوارات عديدة تطال موضوعات متنوعة، مع إفساح المجال أمام الطالب ليدليَ برأيه في الموضوع الذي يريد.

غير أن ما قلنا عن واقع الكتابة عند الطلاب، وعن مهارة الخط، ثم عن النحو يجعلنا نقف موقف المرتاب من أن استعمال التكنولوجيا في تعليم العربية ربما أفضى إلى حالة من الاندثار لا الازدهار. وإن كنا أمام دلائل تشير إلى أنَّ تعلَّم العربية يمكن أن يزدهر حقًّا في ظل التكنولوجيا، إلا أننا في الآن نفسه نعلم أنَّ التكنولوجيا لن تسدَّ مسدَّ المعلم في النصح والإشاد، وأنها لن تقوم بالدور التواصلي الإنساني الذي يقوم به، وعليه فإن أخشى ما نخشاه أن يكون ما ظننا فيه النفع وَهْمًا ليس إلا، فالأخطاء القاعدية والكتابية والأسلوبية مازالت شائعة بكثرة في كتابات الطلاب، وهذا أمر نتبيَّنه بالخبرة والملاحظة في المقام الأول.

وثمة أمر آخر على مساس كبير بالتكنولوجيا يهدد باندثار مهارات اللغة العربية عند متعلميها من أبنائها، ونقصد به هيمنة اللهجات العامية أو لغات أخرى على مواقع التواصل الاجتماعي في كثير من البيئات العربية، وهذا الأمر وإن كان على مبعدة من موضوع هذا الفصل، إلا أنه على مساس به، فالطلاب يستعملون اللغة في تلك المواقع، وهو أمر مرتبط بكفاياتهم القرائية والكتابية، وقد ذهبت قناوي (٢٠١٥) إلى أن العامية هي المستوى اللغوي الأكثر انتشارا في صفحات بعض مواقع التواصل الاجتماعي، وهي توظَّف في مختلف الأغراض التواصلية، على نحو يتعارض في كثير من الأحيان مع الدرس اللغوي الرسمي في المدارس.

أم هي حالة ازدهار؟

وبنظرة أكثر تفاؤلا، لنا أن نقول إن التكنولوجيا أسهمت في كثير من الأحيان في تحسين تعلم العربية عند أبنائها، إذ ثمة دلائل صريحة تفصح عن حالة من ازدهار الدرس اللغوي المعتمد على التكنولوجيا في بيئات التعلم المدرسي والجامعي على حد سواء. ويجد المتتبع لأثر التكنولوجيا في تعلم العربية وتعليمها نافذتين أطلت بهما التكنولوجيا على تعلم العربية، ورفدته بفوائد غير منكورة، وتتمثل هاتان النافذتان بالتعلم المتمازج (Blended Learning)، وبالأدب الإلكتروني (Electronic Literature).

وسُيفصَّل القول، الآن، في هاتين النافذتين، وربما أعطينا نافذة الأدب الإلكتروني نصيبًا أوفر من البحث والتفصيل لندرة الأدبيات التربوية العربية التي فحصت الأدب الإلكتروني من منظور لغوي أو من منظور تربوي. وسنرى بعيد قليل كيف أن هذه النافذة الواسعة التي وفَّرتها التكنولوجيا أمام متعلمي العربية قد ساعدت إلى حد كبير في تنمية مهارات اللغة العربية عند الطلاب، وكيف أنها تفتح الآفاق مشرعةً أمام انطباعاتهم وخيالهم واهتماماتهم وميولهم، ليمارسوا من خلالها اللغة بوصفها أفعالا تعبِّر عن الذات وعن القدرة على التواصل مع الآخر، وهو ما يجعلنا نميل إلى القول إن الأدب الإلكتروني يشكِّل فرصة سانحة يمكن أن يزدهر عندها النص العربي، ويمكن أن تتعدد فيها استجاباتُ المتلقي (الطالب) من منظورات متنوعة على نحو ما سيتَّضح بعد قليل.

١ -التعلم المتمازج

التعلم المتمازج (Blended) أو الخليط (Mixed) أو الهجين (Hybrid) أو المدمج (Integrated) هو مزجٌ بين التعلم الصفي التقليدي والتعلم المعتمد على التكنولوجيا، ولا سيما الإنترنت، وهو يشتمل على مجموعة من الوسائط التي تُصمَّم ليكمل بعضها البعض الآخر. وللتعلم المتمازج نماذج عديدة تتحدد بدرجة الاعتماد على التكنولوجيا، فإن راوح بين التعلم الصفي التقليدي والتعلم بالتكنولوجيا بدرجة متساوية، فإننا سنكون أمام نموذج التعلم المتمازج «المتناوب»، وإن غدت الإنترنت العمود الفقري في هذا التعلم، فإننا نتحدث عن النموذج «المرن»، وإن أتيح للطالب أن ينتقي أحد المواد الدراسية ليتعلمها من خلال التكنولوجيا دون غيرها من المواد، فإننا نتحدث هنا عن النموذج «الانتقائي» (الزويني والخفاجي، ٢٠١٧).

ومهما كان النموذج المتَّبَع في التعلم المتمازج، فإن ثمة عناصر يجب أن يشتمل عليها هذا النوع من التعلم، أهمها: أن يحوي بيانات تطال خصائص المتعلمين، وجملةً من الأهداف السلوكية التي عليهم تحقيقها، واختبارا قبليا يقيس معارفهم وخبراتهم القبلية، ومواد ووسائل تعليمية، وطرائق تدريسية قائمة على التكنولوجيا، واختبارا بعديًّا يقيس مدى المعرفة والمهارات الجديدة التي تعلموها.

ويسهم التعلم المتمازج إلى حد كبير في تحسين تعلم مهارات اللغة العربية، ولا سيما قواعد اللغة العربية (الزويني والخفاجي، ٢٠١٧). وتؤكد هذا الأمر دراسة أبو الريش (٢٠١٣) التي ذهبت إلى أن التعلم المتمازج قد حسن تحصيل طالبات الصف العاشر في مادة النحو، ولا سيما في مباحث التمييز، والنعت الحقيقي والنعت السببي، وأنواع النعت (مفرد، جملة، شبه جملة)، والتوكيد (بنوعيه: اللفظي والمعنوي)، والبدل (بأنواعه: المطابق، والاشتمال، وبعض من كل)، كما أن اتجاهات الطالبات نحو قواعد اللغة، تؤكد الدراسة ذاتها، قد تغيرت على نحو إيجابي.

إذن، نحن أمام نوع من التعلم يبدو مجديا في الدرس القاعدي، وهو يجمع بين نماذج متصلة وأخرى غير متصلة، ويقصد بالمتصلة تلك المعتمدة دائما على الإنترنت، أما غير المتصلة فهي طرائق التدريس التقليدية داخل الغرف الصفية (أبو الريش، ٢٠١٣). وفي الحالين، يلتقي المعلم طلابه، مرة من خلال الإنترنت (الاتصال من خلال برنامج الأدوبي (Adobe) مثلا)، ومرة وجها لوجه في الفصول. ويمكن للمعلم أن يضع ما شاء من تكليفات لغوية ليقوم الطلاب بتنفيذها، كما يمكن له أن يثير نقاشات وحوارات مع طلابه من خلال تطبيقات حاسوبية متوافرة. ويجمل القول هنا أن التعلم المتمازج أداة فاعلة جدًّا لرفد الطلاب بمواد تعلمية من خارج المنهاج تعينهم على تحسين مهاراتهم اللغوية وتجويدها، ويمكن أن تتنوع هذه المواد لتطال المستويات المختلفة للطلاب، فيجهدون في دراستها على وفق قدراتهم وسرعتهم في التعلم، وهو ما يضمن مبدأ الاستقلالية في التعلم، ودور المعلم هنا إشرافي محض، يقدمه لطلابه متى ما التقاهم من خلال الإنترنت أو وجها لوجه.

وثمة دراسات تؤكد فاعلية التعلم المتمازج في تحسين مهارات التواصل اللفظي لدى الطلاب، فقد أكدت دراسة القاضي (٢٠١١) التي طُبِّقت في دروس اللغة العربية عند

طلاب الصف السادس أن التعلم المتمازج ينمي إلى حد كبير مهارات التواصل اللفظي عند هؤلاء الطلاب، إذ تحسنت مهاراتهم في التحدث بحرية، ونمت لديهم القدرة على الإلقاء، وانتقاء المفردات والتراكيب المناسبة، والنطق السليم للمقروء، واستيعاب المقروء.

وفي مهارة الاستماع، يعمل التعلم المتمازج على تنمية مستويات الاستماع الثلاثة: الحرفي والتفسيري والاستنتاجي. وقد ذهبت دراسة العربي (٢٠١٤) إلى القول إن التعلم المتمازج أسهم إلى حد كبير في تنمية مهارات الاستماع في المستويات الثلاثة، مثل: تعرُّف الثنائيات، والتنغيم الصوتي (في الاستفهام والتعجب)، وتذكر الحوادث الواردة في النص المستمع إليه، وتفسير الحوادث وشرحها، وتمييز الفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية في المادة المسموعة، واستنتاج التناقض الوارد في النص، وإبداء الرأي وإصدار الأحكام، والتنبؤ بنهاية الحديث المستمع إليه.

وعلى ما سبق، فإن التكنولوجيا في هذا المقام أداة فاعلة يمكن أن تقود إلى ازدهار مهارات اللغة العربية عند أبنائها، وما ذاك إلا لما توفره التكنولوجيا، هنا، من فرص وخبرات جديدة قائمة على عناصر التشويق والاستجابة لحاجات الطلاب وتوفير المزيد من فرص التفاعل المعرفي بينهم.

٢-الأدب الإلكتروني: الماهية والتعريف

أضحى الأدب الإلكتروني (Electronic Literature) أو الأدب الرقمي (Digital Literature) حقيقةً لا مراءَ فيه، وليس أدلَّ على هذا من وجود منظمة أكاديمية قامت لتُعنى بهذا الأدب من حيث ماهيته وتاريخيته وأجناسه، هي منظمة الأدب الإلكتروني (Electronic Literature Organization).

ويمكن القول إنَّ الأدب الإلكتروني يشير إلى تلك الممارسات الأدبية المحوسبة التي أفادت وانتفعت من الثورة الرقمية التي نشهدها، ثم اتَّسع المصطلح في التسعينات ليدلَّ على ممارسة الكتابة الرقمية (Digital Writing)، ومن هنا انبثق مفهوم النص التشعبي أو الفوقي (Hypertext) ليشير إلى الأجناس الأدبية (القصة والرواية والشعر وغيرها) الموجودة على روابط إلكترونية تُحيل إلى مواقع ومدونات معينة. وعلى نحو مجمل، فإنه

يمكن القول إنَّ الأدب الإلكتروني يشكِّل حالةَ انتقال من الصفحة الورقية إلى الشاشة، بما يتطلبه هذا الأمر من مراعاة للمحتوى الأدبي من حيث الشكل والأسلوب، على نحو يجعله ينسجم مع الحالة الرقمية، إنه بهذا المعنى حالة حقيقية لما بات يُعرف اليوم بتنوع تمثيل المعرفة.

يدعو كثير من المنظرين التربويين إلى تنوع تمثيل المعرفة (Knowledge Representation) استجابةً للأنماط التعلمية (Learning Styles) التي تشيع عند المتعلمين، والفكرة الجوهرية هنا هي أنَّ المعرفة يغلب عليها التمثيل المكتوب، ويندر أن تُمَثَّل تمثيلات سمعية وبصرية تراعي الفوارق الفردية بين المتعلمين.

والحقُّ أنَّ ثمَّة حجتين تدعمان مبدأ تنوع التمثيل المعرفي؛ إحداهما أخلاقية (Ethical)، والثانية جمالية (Aesthetic). فمن منظور أخلاقي، لا يجوز أن تُمَثَّل المعرفة تمثيلا أُحاديًّا (التمثيل المكتوب)، لأنَّ هذا التمثيل سينتفع منه المتعلمون ذوو النمط التعلمي المكتوب، في حين سيراه المتعلمون ذوو الأنماط التعلمية السمعية والبصرية غير ذي جدوى، أي أنَّ فئة من المتعلمين سيُحرمون من التعلم لأنَّ المعرفة مُثلت تمثيلا مكتوبا، وهذا ليس من االإصاف في شيء، وتغييب الإنصاف ممارسة غير أخلاقية

ومن منظور جمالي، فإنَّ التعلم يحصل متى ما قُدّمت المعرفة على نحو كُلّي، والكلية مبدأ جمالي محض، وبيان ذلك أنَّ المعرفة إذا مُثِّلت تمثيلات عديدية اكتملت جوانبها وظهرت غير مبتورة، فما ينقص التمثيلَ المكتوبَ يتمِّمه التمثيلُ السمعي، وما ينقص التمثيلَ السمعيَّ يتمّمه التمثيلُ البصريُّ وهكذا. فمثلا، يرفد النص المتعلمين بمعلومات معينة، وعند تحويل النص إلى صورة سمعية أو بصرية، فإنَّه يرفدهم بمعلومات إضافية تتمِّم تلك الواردة في التمثيل المكتوب، وهكذا تكتمل جوانب المعرفة أكثر، وتظهر شمولية كلية، وليست أجزاء مبعثرة، تمامًا كما هو الحال عند الحكم على لوحة فنية، فالمرء لن يصدر حُكمًا جماليًّا على اللوحة إلا إذا أحاط بجوانبها كلها، فإنْ غاب عنه جانب جاء حكمه قاصرًا لا محالة.

ويصح ما سبق قوله على الأدب الإلكتروني (E-Literature) أو الرقمي (Digital Literature)، الذي يتطلب جهودا إضافية لتمثُّل النص واستيعابه (De Vivo, 2011)، ولتجاوز معنى القراءة السطحية إلى معنى آخر للقراءة يكون فيها المتلقي (القارئ)

متفاعلا مع النص، لا بل مُسهمًا في تشكيله وبنائه، وهو ما تنتصر له أدبيات تربوية كثيرة.

ولعلَّ المنطلق الفكري الذي يستند إليه الأدب الإلكتروني يتمثل بأنَّ النص لم يعد ستاتيكيا (Static) بعد الآن، إذ هو يتطلب تفاعلا من القارئ وقدرة على إعادة تنظيمه (DiRosario,2011)، ولا شك في أنَّ هذا القول يُحيل إلى معنى القارئ النشط (Active Reader) أو القارئ الاستراتيجي (Strategic Reader).

وتذهب فايزة يخلف إلى القول إنَّ الأدب الألكتروني « يترك للمتلقي مساحة لا تقل عن مساحة مبدعه ليسهم من خلالها في بناء معنى النص الذي لا يكون نهائيًّا ولا مكتملا، بل يكون في حالة حركة وتجدد وإنماء دائمة» (يخلف، ٢٠١٣). وهكذا، يوفر الأدب الإلكتروني ما يمكن تسميته بـ « الفضاء البديل» (Subjunctive Space)، حيث اللغة بنية مفتوحة يمكن أن تنتج التغيير والتجديد من خلال ممارسات خطابية (Discursive) (Luce-Kapler, 2006).

وما من شك في أننا نعيش اليوم في مجرة الإنترنت (Internet Galaxy) (Ko-skimaa,2007)، مع ما يعنيه هذا القول من تطورات شهدها الإعلام الرقمي، الذي ألقى بظلاله على النصية (Textuality)، إلى أن آلت الأمور إلى انبثاق الأدب الإلكتروني أو الرقمي أو التفاعلي، بأشكاله المتنوعة، حتى غدا ظاهرة أدبية عالمية (Tabbi, 2010)

وبحسب باوليكا (Pawlicka,2014)، فإنَّ الأدب الإلكتروني مر بأطوار عديدة؛ أولها تمثَّل بالنصوص التي بدت تتوالد على الحواسيب من غير أية مؤثرات رقمية، ومن غير إفساح المجال للمتلقي للتفاعل معها. ثم جاء طور رُبطت فيه النصوص الأدبية بـ « كود» حاسوبي معين يراعي الصوت والصورة والحركة، وانبثق في هذا الطور مصطلح الوسطنة (Intermeditation) الذي أظهر علاقات جديدة بين النص المطبوع والنص الرقمي، وبين الإدراك الإنساني (Human Cognition) والآلة، أي أنَّ النص في هذا الطور غدا يتطلب خبراتٍ حركية (Kinesthetic) ولمسية (Haptic) وحسية عميقة (Proprioceptive).

وفي الطور الثالث، زاد الاهتمام بدراسات الترميز (Code Studies)، ومهَّد هذا إلى ظهور النصوص التشعبية أو النصوص الفائقة (Hypertext) التي أتاحت للمتلقين

الفرص من أجل قراءة متعددة التتابع (Multisequential)، وغدا النص مفتوحًا أمام المتلقي يضيف إليه ما شاء على وفق خبراته واهتماماته والسياق الثقافي الذي يعيشه، ولا شكَّ في أنَّ هذا شكَّل انتصارًا كبيرًا لمنظِّري ما بعد البيوية (Poststructuralists) أمثال فوكو ودريدا وغيرهما، ممَّن يرون النص فضاءً مفتوحًا يُبدع فيه المتلقي بالقدر الذي يبدع فيه المؤلف.

ثم ظهر مصطلح النص الشبكي أو السيبيرني (Cybertext)، بوصفه ظاهرة ثقافية وأدبية، وهو ما دعا للاهتمام بما بات يعرف بـ «التناص الجديد» (New Textuality)، التي ترى أنَّ المعنى ليس مرتبطًا بما هو مكتوب بين ثنايا النص، بل بالتفسيرات التي يعطيها المتلقي للنص، وما من شك في أنَّ هذا الأمر مما يدعو إليه منظرو ما بعد الحداثة وما بعد البنيوية.

على أنَّ المصطلح الذي يعبِّر تعبيرًا دقيقًا عن حالة التأثير المتبادلة بين النص والوسيط الرقمي هو التكنو تكست (Technotext)، بيد أن ما يلفت النظر في هذا المصطلح هو العناية بالجانب العملياتي التقني (Operation) على حساب الجوانب الأدبية.

وبشيء من التأمُّل، فإننا يمكن أن نقول إنَّ الأطوار الآنفة أفضت إلى حالات انتقال عديدة طالت النص وعمليات التلقي، فالمتلقي يسهم في بناء النص ويجعله وسيلة لمعالجة المعلومات، ويبني خبراته القرائية من النص غير مكتفٍ بتفسيره أو شرحه أو بإدراكه إدراكًا بصريًّا، على نحو ما يفصح الجدول الآتي:

الجدول (١): الأدب الإلكتروني/ حالات الانتقال

من	إلى
النص (Text)	التكنو تكست (Technotext)
النص بوصفه معنىً مرمزا (Decoding meaning)	النص بوصفه عملية معلوماتية (Process of information)
التفسير (Interpretation)	الخبرة (Experience)

من	إلى
الإدراك البصري (Visual Perception)	الأدائية (Performativity)
القراءة المنغلقة/ المباشرة (Close reading)	القراءة التشعبية (Hyper reading)

والأمر ليس معنيا باستعمال الوسيط الرقمي حسب، بل هو معنيٌّ بشكلية (Modality) جديدة لتفهم الأدب وتصوره بطريقة مختلفة من حيث التكوُّن والاستعمال، ومن حيث النشر والتخزين، طريقة تحمل منظورات فنية جديدة وتضمينات تربوية مغايرة. إن الأدب الألكتروني يستند إلى أساس أنثروبولوجي يجد صداه في نظرية التنشيط (Revitalization Theory) التي صاغهـــا أنتـــوني فـالاس (A. Wallace) (De Vivo,2011)، وتنصُّ على أنَّ الثقافات تغيِّر نفسها من خلال حركات تنشيطية يقوم بها الأفراد داخل المجتمع، وهذه الحركات هي جهود منظمة (Organized) وواعية (Consciuos) وتدبرية (Deliberative) تهدف إلى الوصول إلى ثقافة أكثر رضا.

إنَّ الأدب الإلكتروني لا يعني أن نستند إلى وسيط رقمي لنزعم أننا أمام نوع مختلف من الأدب، إنه حركات تنشيطية واعية ومنظمة تسمح للفرد بأن يعبر عن ذاته ويستجيب لاهتماماته. وعلى هذا، فإنَّ الأدب الإلكتروني ظاهرة ثقافية لها أساس أنثروبولوجي يرى أنَّ الإنسان من حيث هو كينونة (Analogical Entity) والمنتج الرقمي (Digital artifact) شركاء في عملية تفاعل معقدة يعيد بها الإنسان نظرته إلى العالم.

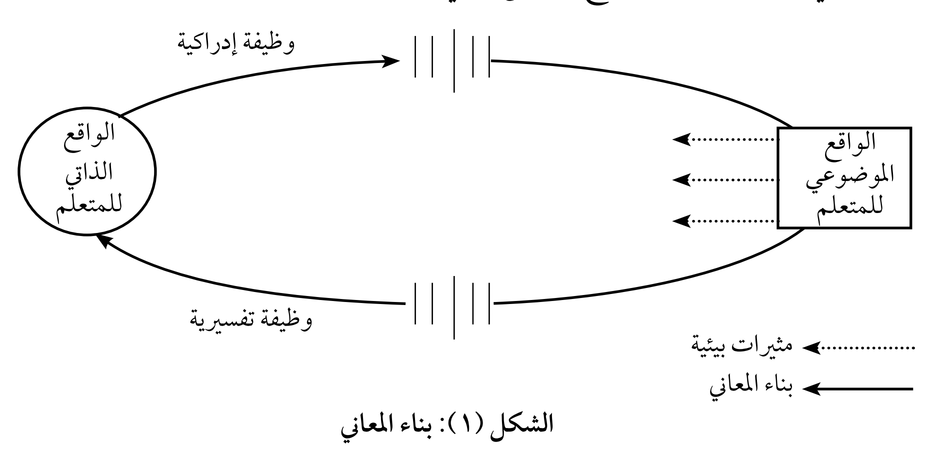
الخبرة القرائية والفعل القرائي

تشير الخبرة القرائية إلى حالة من التفاعل بين المتعلم والنص، وتقتضي حالة التفاعل هذه القدرة على فهم النص واستيعابه وتحليله ونقده، وبالقدر الذي يُحْسن فيه المتعلم التفاعل مع النص، تكون خبرته القرائية أفضل. والوسيط بين المتعلم والنص في الأدب التقليدي وسيطٌ مادي، لكنه في الأدب الإلكتروني وسيط رقمي. وعلى هذا، فإنَّ قراءة الأدب الإلكتروني تقتضي شكلا آخر من الخبرة القرائية تقوم على قدرة المتعلم على بناء

المعاني من النص. ومن هذا المنطلق، فإننا يمكن أن نقول إنَّ الخبرة القرائية في الأدب الإلكتروني تشير إلى المعاني الذاتية التي يكونها المتعلم جرَّاء تفاعله مع النص.

ولا شك في إنَّ هذا التعريف للخبرة القرائية يستجيب لأحدث تعريفات القراءة وأدقها، وهو التعريف القائل بأنَّ القراءة هي قدرة الفرد على بناء المعاني من النص، إذ النصُّ جامدٌ لا حياة فيه، والقارئ (المتعلم) من يعطيه الحياة من خلال المعاني التي يبنيها إذ هو يقرأ.

ولكن كيف يبني المتعلم المعاني من الأدب الإلكتروني؟ من منظور تربوي معاصر ينضوي التعلم على وظيفتين: إدراكية (Perceptual) وتفسيرية (Interpretative) (حرب، ٢٠١٥)، فكل متعلم عنده أفكاره واتجاهاته وقيمه، أي لديه واقعه الذاتي الخاص. يدرك المتعلم المثيرات الخارجية (نصوص الأدب الإلكتروني) منطلقًا من واقعه الذاتي (الوظيفة الإدراكية)، وتشكِّل المثيرات الخارجية واقعًا موضوعيًّا، يجهد المتعلم في فهمها وتفسيرها متكئًا على واقعه الذاتي، وهذه التفسيرات هي ما يسمى بـ « بناء المعاني»، على نحو ما يوضح الشكل الآتي:



الشكل (١): بناء المعاني

إنَّ هذا الفهم لحالة التفاعل بين النص والمتعلم تعني أنَّ المتعلم ينتقل من مجرد الوصف (Describing) إلى الشرح والتفسير (Interpreting) (DiRosario,2011)، وهو ما يكفل له أن يكون قارئًا نشطًا (Active Reader).

وإذا علمنا أنَّ القارئ الاستراتيجي (Strategic Reader) هو القادر على بناء المعاني من خلال تفاعله مع النص، وعلى استدعاء معارفه وخبراته السابقة لتنظيم نشاطه القرائي، فإنه يمكن لنا بعدئذ القول إنَّ المتعلم في الأدب الإلكتروني هو قارئ استراتيجي فعلا، إذ يسمح له النص الإلكتروني بالنظر في نصوص أخرى من خلال روابط تعين على استدعاء الخبرات السابقة وربطها بالنص. وعلى هذا، ففي الأدب الإلكتروني يصبح النص فعلا إنسانيًّا، ويتجاوز كونه دالا ومدلولا، ليحتفظ بوظيفته الاتصالية (Communicative Function) على نحو أكمل (De vivo, 2011).

وينبغي أن نعي أنَّ نصوص الأدب الإلكتروني لا تعين كلها المتعلم على المرور بخبرات قرائية على نحو ما فصلنا القول آنفًا. فمثلا، ثمَّة نوعان من النصوص التشعبية؛ نصوص تشعبية بنائية (Constructive Hypertexts)، ونصوص تشعبية استكشافية (Exploratory Hypertexts)، ويتطلب النوع الأول قدرة على الفعل والإبداع للتفاعل مع بنية النص، في حين يقتصر النوع الثاني على مساعدة المتعلم على امتلاك أدوات استكشافية تعينه في جمع المعلومات وفحصها. وغير خاف أنَّ الخبرات القرائية التي أشرنا إليها مرتبطة بالنوع الأول على وجه التحديد.

وتذهب جيوفانا ديروساريو (DiRosario,2001) إلى أنَّ النصوص الإلكترونية على مستويات أربعة، أولها النص المباشر أو نص «القراءة فقط» (Read-only)، ولا يتطلب هذا النص تفاعلا حقيقيًّا من المتعلم، والثاني النص الاستكشافي (Explorative) الذي يسمح للمتعلم بأن يختار من ضمن مسارات قرائية عديدة أو أن يعمد إلى فضاءات ثلاثية الأبعاد (ولا سيما في القصائد الرقمية). والمستوى الثالث هو النص التوافقي (Combinatory)، الذي يكون نصًّا توليديًّا (Generative) يعيد الحاسوب إنتاجه. والمستوى الرابع مستوى النص البنائي (Constructive)، وهنا تتاح الفرص أمام المتعلم ليغير النص، بل ليصبح هو المؤلف من خلال جملة من الأفعال الإبداعية، ويسمى الأدب الإلكتروني في هذا المستوى بـ« السرديات التعاونية» (Collabotative Narratives).

وما من شك في أن القراءة ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالكتابة، وما قيل على الخبرة القرائية يصدق على الخبرات الكتابية، فالمتعلم في السرديات التعاونية يسهم في بناء النص

من خلال كتاباته الأبداعية الموجهة نحو النص، إذ الفعل الكتابي يتداخل بالمعطى التكنولوجي، وهو ما يمكن أن ندعوه بـ «النقاش المعتمد على الدور» (Role-based Discussion) (Koskimaa, 2007)، حيث يتفاوض المتعلمون كتابة حول نص ما. (Rettberg, 2014)

وتؤكد دراسة (Luce-Kapler, 2006) تلك المزاعم، فقد خلصت إلى أنَّ طلاب الصف الحادي عشر أظهروا أداءات قرائية وكتابية أفضل عندما درسوا نصوصا إلكترونية، وأن تلك النصوص ساعدتهم في تنمية الخيال إلى حد بعيد، وفي إظهار ديناميكية اللغة (Dynamics of Language) عندهم، فهم متلقون لنصوص كتبت بلغة رسمية (Official)، وأعادوا بناء معانيها متكئين على ثقافتهم (Teenage Cul-ture)، وعلى مستوياتهم اللغوية الخاصة، وهو ما يذكرنا بالوظيفة التفسيرية للتعلم التي تقدم شرحها (انظر الشكل (١)).

السعات الخيالية

لم يحظ الخيال كثيرا بعناية المختصين التربويين (Winch & Gingell, 1999)، ولعل مردَّ هذا الأمر أنَّ الخيال يصعب قياسه في كثير من الأحوال. غير أنه في الآونة الأخيرة، ومع انبثاق جماعة البحث في التربية الخيالية (Imaginative Education Research Group.IERG) في كندا، أدرك التربويون أنَّ الخيال ركن رئيس في التعليم، وأنَّ تنميته يجب أن تكون إحدى الغايات الكبرى للتربية.

ويعد كيران أيجن (Egan, 1998)، اليوم، من أشهر التربويين المنافحين عن الخيال، وقد تحدث إيجن عما دعاه بـ « الأدوات المعرفية» (Cognitive Tools) التي من شأنها أن تنمي الخيال عند المتعلمين، ومن هذه الأدوات القصة والعبارات المجازية والأضداد الثنائية والقافية والإيقاع وروح الدعابة وحس الغموض، غيرها.

ويضفي الخيال قيمة ومعنى على حياتنا على المستويات كافة، لذا فهو يساعدنا في إدراكنا للعالم، وتكمن أهميته بارتباطه الوثيق بالعملية الإبداعية والذائقة الفنية، ومن غير الخيال فإن حياتنا العاطفية والعقلية على حد سواء سيصيبها شيء من القصور.

وثمة ركيزتان رئيستان للخيال؛ الأولى الابتكار الخلاق (Invention)، والثانية الفطنة أو البصيرة وحسن التمييز (Discernment) (Luce-Kapler, 2006). ويقصد بالابتكار القدرة على إعادة الأجزاء المبعثرة في كل جديد متسق، أما الفطنة فتعني أن نميز الصحيح من الخطأ، وأن نُظهر الأفكار والعواطف في مظهرها المتماسك اللامّ.

ويترك الأدب الإلكتروني بأنواعه المختلفة الأسباب مهيأة لهاتين الركزتين، ففي القصيدة الرقمية مثلا، نجد المؤثرات الطبيعية والصور الحية والجرافيكية والرسوم المتحركة والمخططات البيانية التي يمكن أن تعين المتعلم على إعادة بناء القصيدة معتمدا على ذائقيته الفنيه، ويتحدَّد هذا الأمر بمقدار الانغماس العاطفي الذي يبديه المتعلم تجاه القصيدة.

وقدمت فاطمة البريكي (البريكي، ٢٠٠٦) أمثلة لقصائد رقمية تعين على تنمية السمات الخيالية، وبسطت القول في إحدى قصائد الشاعر روبرت كاندال، الذي يعد بحق أبا القصيدة الرقمية من غير منازع، ووضحت كيف تتيح القصيدة الرقمية الفرص أمام القارئ (المتعلم) ليتلاعب بكلمات القصيدة ويعيد بناء جملها، مستفيدا من البدائل الماثلة في شبكة الإنترنت (من أجل الاطلاع على قصائد رقمية تفاعلية ينصح بزيارة المواقع المعنية مثل: com.robertkendall و org.Bornmagazine و com.wordcircuits).

وليس الأمر معنيًّا بالتلاعب بالكلمات وإعادة بناء الجمل فقط، بل ثمة إرشادات تعين المتعلم على القيام بفعل تأويلي، يشرح به النص ويفسره معتمدا على خبراته القبلية، وهذا مما ينتصر له التربويون كثيرا اليوم، ولا شك في أنَّ القدرة على التأويل تعني بالضرورة تنمية الخيال وحفزه، إذ لا تأويل من غير خيال.

الأدب الإلكتروني ونظرية الاستجابة للقارئ

يندر أن نجد في الأدب التربوي حديثا عن نظريات الاستجابة للأدب، بيد أنَّ الإضاءة التي قدمتها هولي جونسون ولورين فريدمان (Johnson & Freedman, 2005) تعد مفيدة للغاية للمشتغلين بتدريس الأدب؛ فقد تحدثتا عن خمس نظريات يمكن بها أن يستجيب المتعلمون للأدب: نظرية استجابة القارئ (Reader Response)، ونظرية

النقد البلاغي (Rhetorical Criticism)، ونظرية الاستجابة المتموضعة ثقافيا (Cul-turally Situated Response)، والنظرية النسوية (Feminist Theory)، ونظرية التاريخانية الجديدة (New Historicism).

ترى نظرية استجابة القارئ أنَّ المتعلم يستجيب لنص أدبي منطلقا من معارفه وخبراته القبلية، وأنَّ لديه منظوراته الفكرية التي تعينه على التفاعل مع النص وفهمه. وقد تحدث حالة التفاعل هذه من منظور نصي (Textual) متعلق بالجنس الأدبي للنص، فيستجيب المتعلم على وفق الجنس الأدبي الذي يميل إليه (شعر، قصة، رواية، مسرحية،...)، أو من منظور ثقافي (Cultural)، يعمد فيه المتعلم إلى خلفيته الثقافية واتجاهاته وقيمه ليستجيب إلى نص ما، أو من منظور خبروي (Experiential)، يستجيب به للنص ليربطه بخبرات حياتية عاشها، أو من منظور سيكولوجي (Psychological)، عندما يتيقن أنَّ النص يناسب مستواه النمائي ويلائم ملامح شخصيته.

وتُعنى نظرية النقد البلاغي بكشف البنى السردية في نص ما، وبالكيفية التي توجه بها تلك البني استجابة المتعلم على نحو معين، وبكيفية توظيف الكاتب اللغة ليضمن تلك الاستجابة، كما تعنى بالتقنيات التي يستعملها في بناء النص، كأنْ يوجِد راويًا ينقل قيمه ومعتقداته على نحو يقنع الجمهور.

أما نظرية الاستجابة المتموضعة ثقافيا، فترى أنَّ الكاتب والقارئ (المتعلم) يتموضعان في سياقات اجتماعية وثقافية وتاريخية تؤثر فيهما، فيبدع الأول نصه ويستجيب الثاني له على وفق تلك السياقات، فعلى سبيل المثال، قد لا يستجيب متعلم من الطبقة البرجوازية البيضاء لنص يتحدث عن ثقافة السود، من منطلق أن النصَّ يقع خارج السياق الثقافي له.

وإذا كانت استجابة المتعلم مرهونة بفحص الصور النمطية التي تظهر بها الأنثى في النصوص الأدبية أو بفحص جوانب الهيمنة الذكورية في المجتمع، فإنَّ النظرية الأنسب في هذا المقام هي النظرية النسوية. أخيرًا، يمكن أن يستجيب المتعلم لنص أدبي من منطلق تاريخي محض، فيحاكم النص في ضوء الحقبة التاريخية التي يتحدث عنها، وتكون هذه الاستجابة فرصة مواتية له ليتدبَّر كيف تغير المجتمعات مع مرور السنين، وربما وازن في أثناء ذلك بين نظم قيمية ومعتقدات قديمة ومعاصرة. (حرب، ٢٠١٥)

وبالنظر في ما قيل آنفًا عن أهمية استدعاء المتعلم لخبراته القبلية، وتوظيف ثقافته وواقعه الذاتي يمكن القول إنَّ النظرية الأولى (نظرية استجابة القارئ) تناسب في بعض جوانبها طبيعة الأدب الإلكتروني، ولا سيما ما دعوناه بـ «المنظور الثقافي» والمنظور « الخبروي». غير أنَّ نظرية الاستجابة المتموضعة ثقافيا والنظرية النسوية تبدوان مناسبتين أكثر للأدب الإلكتروني، فالمتعلم في الأولى سيستجيب للنص الإلكتروني منطلقا من سياقه الثقافي ومن واقعه الذاتي ليحاكم النص أو ليعيد بناءه، وفي الثانية ستلعب الفوارق الجندرية دورًا بارزًا في الاستجابة للنص الإلكتروني، وهو ما يعني إفساح المجال أمام المتعلمين ليعبروا عن قناعاتهم واتجاهاتهم، وهذه فرصة سانحة أيضًا لتنمية سعاتهم الخيالية.

ويمكن القول إن تجربة «محمد سناجلة»، وهو من رواد الأدب الإليكتروني العربي، في روايته «شات» و«صقيع»، تترك للقارئ «أو المتعلم» حرية كبيرة في اختيار العقد السردية والتحكم بالعالم السردي فيهما على نحو يتطلب سعات خيالية ممتدة، وارتكازًا على واحدة أو أكثر من نظريات الاستجابة للنص التي تقدم شرحها. ونجد عند الشاعر منعم الأزرق قصائد رقمية يصح عليها ما قيل في روايتي سناجلة، منها «الخروج من قيم البدن»، و«نبيذ الليل الأبيض»، و«الكامن بزائل الأغصان».

على صعيد آخر، تحدثت خديجة باللودمو (باللودمو، ٢٠١٧)، عن المؤسسات والشركات التي عنيت بالنشر الإليكتروني لأدب الأطفال على نحو خاص، مثل قصة «القرد والغيلم»، إحدى قصص كليلة ودمنة للفيلسوف بيدبا، ففي هذه القصة يلتقي الطفل بشخصيات عديدة تتحرك وتمتلئ بالحيوية والنشاط، تتحدث وترقص وتغني. وتتكون القصة من (١٣) صفحة إليكترونية، ويمكن للطفل أن ينتقل إلى جزء محبب لديه بسهولة، وبعد نهاية القصة سيحصل على الحكمة الكامنة وراءها.

وتترك هذه القصة المجال رحبا أمام الطالب ليعبر عن تصوراته الخاصة عن الأفكار والقيم الواردة فيها، من خلال أيقونات عديدة يقفز الطالب إلى ما شاء منها، ويمكن له أن يجيب عن أسئلة تتعلق بها شاهد، لقياس مدى استيعابه. وعلى غرار هذه القصة تجد قصصا مثل «أليس في بلاد العجائب»، و«علاء الدين العربي»، و«ساحرة الأوز»، و«أسفار أوليفر»، و«جزيرة الكنز»، ...

إن تفعيل الأدب الإلكتروني على نحو يحقق الدلالات التربوية الآنفة ويستجيب لها يعني أن نبدأ بتحويل بعض النصوص الواردة في مناهج اللغة العربية إلى نصوص رقميَّة يتفاعل معها الطالب ويعيد بناءها، ويمكن أن نختار مثلا في كل سنة دراسية قصيدةٌ من المنهاج ويُرفد الطالب بنسختها الرقمية، أو أن تختار قصةٌ قصيرة أو مسرحيةٌ أو نصٌّ أدبي تراثي، ففي هذا كله تفعيلٌ لفكرة الأدب الإلكتروني، وتحقيقٌ لدلالاته التربوية التي فصلّنا فيها القول آنفًا.

ولا يخفى على أحد أنَّ هذا التوجُّه بحاجة إلى أن يتبَّناه مخططو المناهج في الوطن العربي، وبحاجة إلى برامج تدريبية يُمرَّن فيها معلم العربية على استخدام برمجيات معينة تعينه على تفعيل الأدب الإلكتروني، ويمرَّن أيضًا على استراتيجيات تدريسية تسهِّل توظيفه، وعلى بناء أدوات تقويمية مختلفة تقيس مدى تفاعل الطلاب مع هذه النصوص الرقمية.

الخاتمة

لا ينكر أحدٌ أهمية التكنولوجيا في تعليم العربية وتعلمها، وليس لنا أن نضرب صفحا عن البرامج الحاسوبية التي صُممت لزيادة فهم الطلاب للعربية، سواء أكان هذا على صعيد الدرس الصوتي أم القاعدي النحوي والصرفي (بشيء من التحفظ)، أم الكتابي. ومع هذا، فإنَّ استعمال التكنولوجيا، على شساعته وامتداده، لم يضمن لنا أن نقول بثقة مطلقة إن طلابنا غدوا ذوي قدرات لغوية ممتازة.

غير أنَّ التكنولوجيا فتحت نوافذ جديدة يمكن أن يفيد منها متعلم العربية على نحو تفاعلي محض، وتمثلت هذا النوافذ بالتعلم المتمازج تارة، وبالأدب الإليكتروني تارة أخرى. قد دللنا آنفا على أن التعلم المتمازج أسهم إلى حد غير قليل في تحسين مهارات الطلاب القاعدية والتواصلية، ثم دللنا على أن الأدب الإلكتروني ظاهرة أدبية وثقافية أخذت طابعا عالميا جراء هيمنة الثورة الرقمية، وما كان له أن ينتشر هذا الانتشار لولا الإيمان بفكرة ديناميكية النص أولا، وفكرة تفاعل القارئ لإعادة بناء المعاني ثانيا. ويحمل الأدب الإلكتروني دلالات تربوية كثيرة، أهمها إعادة النظر في مفهوم الخبرة القرائية وفي طبيعة الفعل القرائي، على نحو يؤكد الجانب التفاعلي عند القارئ (المتعلم)، ثم إنَّ هذا الأدب ينمي إلى حد كبير السعات الخيالية عند المتعلمين لما تتيحه نصوصه من فرص حقيقية لتغيير البنى النصية استنادًا إلى الخيال. وتبدو نظريات استجابة القارئ للأدب مناسبة جدًّا عند الحديث عن الأدب الإلكتروني، لا بل إنَّ نظرية الاستجابة المتموضعة ثقافيًّا والنظرية النسوية يكمن أن تُفعَّلا على نحو جلي في الأدب الإلكتروني، حيث السياق الثقافي للمتعلم هو المعوَّل عليه في الاستجابة للنص.

المراجع

بالعربية

- أبو الريش، إلهام، ٢٠١٣، فاعلية برنامج قائم على التعليم المدمج في تحصيل طالبات الصف العاشر في النحو والاتجاه نحوه في غزة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.
- باللودمو، خديجة، ٢٠١٧، الأدب الرقمي العربي الموجه للأطفال: دراسة في المنجز النقدي، رسالة دكتوراه، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.
- البريكي، فاطمة، ٢٠٠٦، مدخل إلى الأدب التفاعلي، ط١، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب.
- الجرف، ريما، ٢٠٠٦، مدى فاعلية التعليم الإلكتروني في تعليم اللغة الإنجليزية للمرحلة الجامعية في المملكة العربية السعودية، رسالة التربية والتعليم، ع ٢١٥،٢٦-٢٤١، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، الرياض
- حرب، ماجد، ٢٠١٥، التربية النقدية، ط١، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن.
- زمام، نورالدين، سليماني، صباح، ٢٠١٣، تطور مفهوم التكنولوجيا واستخداماته في العملية التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد (١١)، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.
- الزويني، ابتسام، والخفاجي، لمى، ٢٠١٧، التعلم المزيج والطلاقة اللفظية وأهميتهما في تعلم قواعد اللغة العربية، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، ع ٣٢، ٢١٤-٢٢٦
- زيدان، نصرت، ٢٠١٥، مشكلات استخدام التكنولوجيا في التعليم التي تواجه مدرسي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية بمدينة الرمادي من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- العربي، أسامة، ٢٠١٤، أثر استخدام التعلم المدمج في تحسين الاستيعاب الاستماعي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها واتجاهاتهم نحوه، المجلة الفلسطينية

للتعليم المفتوح، ٤(٨)، ٥٣-٨٦

- القاضي، هيثم، ٢٠١١، أثر تدريس اللغة العربية باستخدام استراتيجية التعلم المتمازج في تنمية مهارات التواصل اللفظي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، ع ٧، ٣-١٤

- قناوي. منال، ٢٠١٥، استخدام اللغة العربية في شبكات التواصل الاجتماعي: الفيسبوك أنموذجا، رسالة ماجستير، جامعة العربي بن مهيدي، الجزائر.

- يخلف، فايزة، ٢٠١٣، الأدب الإلكتروني وسجالات النقد المعاصر، مجلة المخبر، العدد (٩)، ٩٩-١١١، جامعة بسكرة، الجزائر.

بالإنجليزية

- De Vivo, F. (2011). e-literature: Literature in a digital era. Available at http://eliterature.files.wordpress.com (accessed 6 December 2017).
- Di Rosario, G. (2011). Electronic poetry: Understanding peotry in the digital environment. PhD dissertation. University of Jyvaskyla.
- Egan, K. (1998). The educated mind: How cognitive tools shape our understanding. University of Chicago Press.
- Johnson, H. & Freedman, L. (2005). Developing critical awareness at the middle level. IRA: Newark.
- Kenning, M. (2007). ICT and Language Learning: From Print to the Mobile Phone. Basingstoke, England: Springer
- Koskimaa, R. (2007). The challenge of cybertext: Teaching literature in the digital world. UOCPAPER,4,1-9.
- Levy, M. (1997). Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization. New York, NY: Oxford University Press.
- Luce-Kapler, R. (2006). Creative fragments: The subjunctive space of e-literature. English Teaching: Practice and Critique, 5(2) , 6-16.

- Pawlicka, U. (2014). Towards a history of electronic literature. CLCWeb: Comparative Literature and Culture, 16(5) ,1-9.
- Rettberg, S. (2014). Electronic literature. In L. Emerson & M. Laure-Ryan (eds): Johns Hopkins guide to digital media. Johns Hopkins University Press: Baltimore.
- Tabbi, J. (2016). Electronic literature as world literature; or, The universality of writing under constraint. Poetics Today, 31(1) , 17-50.
- Winch, C. & Gingell, J. (1999). Key concepts in the philosophy of education. 1st ed. Routledge: London.

هذه الطبعة **إهداء من المركز**
ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مباحث لغوية 03

تعلُّمُ العربيَّةِ وتعليمُها (مقارباتٌ لغويَّةٌ وتربويَّةٌ)

يُصدِر مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية هذا الكتاب ضمن سلسلة (مباحث لغوية)، وذلك وفق خطة عمل مقسمة إلى مراحل، لموضوعات علمية رأى المركز حاجة المكتبة اللغوية العربية إليها، أو إلى بدء النشاط البحثي فيها، واجتهد في استكتاب نخبة من المحررين والمؤلفين للنهوض بعنوانات هذه السلسلة على أكمل وجه.

ويهدف المركز من وراء ذلك إلى تنشيط العمل في المجالات التي تُنَبِّه إليها هذه السلسلة، سواء أكان العمل علميا بحثيا، أم عمليا تنفيذيا، ويدعو المركز الباحثين كافة من أنحاء العالم إلى المساهمة في هذه السلسة.

وتودّ الأمانة العامة أن تشيد بجهد السادة المؤلفين، وجهد محرر الكتاب، على ما تفضلوا به من رؤى وأفكار لخدمة العربية في هذا السياق البحثي.

والشكر والتقدير الوافر لمعالي وزير التعليم المشرف العام على المركز، الذي يحث على كل ما من شأنه تثبيت الهوية اللغوية العربية، وتمتينها، وفق رؤية استشرافية محققة لتوجيهات قيادتنا الحكيمة.

والدعوة موجّهة إلى جميع المختصين والمهتمين للتواصل مع المركز؛ لبناء المشروعات العلمية، وتكثيف الجهود، والتكامل نحو تمكين لغتنا العربية، وتحقيق وجودها السامي في مجالات الحياة.

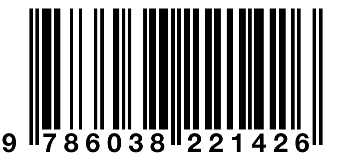
الأمين العام للمركز

د. عبدالله بن صالح الوشمي



ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف:٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ - ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
البريد الإليكتروني: nashr@kaica.org.sa




9 786038 221426